



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO
INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA EN LAS ARTES Y EL DISEÑO

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS
EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN CONTEXTO COMUNITARIO
EN MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:
GUSTAVO BECERRIL SÁNCHEZ

DR. RICARDO PAVEL FERRER BLANCAS, FAD.
DRA. SANDRA SOLTERO LEAL, FAD.
MTRO. JOHN LUNDBERG, FAD.
MTRA. MARÍA DEL CARMEN ROSSETTE RAMÍREZ, FAD.
MTRO. PEDRO ORTIZ ANTORANZ, FAD.

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS
EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN CONTEXTO COMUNITARIO
EN MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO
DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Imagen de protada y contraportada. De Anda, P. (2016). Vista al taller “¿Cuántos cuerpos tirados caben en la Plaza de las Tres Culturas?”, programa organizado por la Sala de Arte Público Siqueiros en colaboración con Tlaltelolco Central [Fotografía]. Imagen proporcionada por Federico Martínez.

Índice

Introducción	14
1. Escenario del arte contemporáneo en México. La década de los años 2000	21
1.1. Museos de arte contemporáneo en la ciudad de México	26
1.2. Educación en museos de arte contemporáneo en la ciudad de México	37
1.2.1. Departamento de Educación del Museo Tamayo Arte Contemporáneo	48
1.2.2. Departamento de Educación del MUCA Campus	51
1.2.3. Departamento de Educación de la Galería Jumex	54
1.3. Discursos de educación en museos de arte contemporáneo	57
1.3.1. Discurso afirmativo	58
1.3.2. Discurso reproductivo	59
1.3.3. Discurso transformativo	60
1.3.4. Discurso reconstructivo	61
2. La realidad ensucia. Programas comunitarios	65
2.1. Desde la experiencia	66
2.2. Tres escenarios sobre la educación y la comunidad	73
2.2.1. Programas comunitarios. Galería Jumex	76
2.2.2. Programas comunitarios. Sala de Arte Público Siqueiros	81
2.3.3. Tejiendo Santo Domingo. MUAC	87
2.3. La educación en contexto comunitario como práctica crítica	92
3. Repensando la comunidad y la educación	99
3.1. Comunidad excepcional	101
3.2. Educación como intervención social	106

Conclusiones	120
Referencias bibliográficas	130
Bibliografía	136
Anexos	
Gráficas	140
Entrevistas	143

Agradecimientos

Mónica Amieva, Rocío Gordillo, Gloria Hernández, Mónica Ladislao, Carmen Lombana, Estrella Luna, Mariana Mañón, Alejandro Mejía, Alfredo Mendoza, Mónica Montes, Samuel Morales, Lorena Moreno, Luis Mosquera, Jorge Munguía, Constanza Ontiveros, María Ortiz y Ricardo Rubiales.

Un especial agradecimiento a Miriam Barrón, David Hernández y Federico Martínez.

Gracias a mis padres por su amorosa paciencia y su gran apoyo: Remi y Gloria.

*Los procesos no necesariamente marchan hacia el futuro;
puede pensarse en procesos cuya temporalidad es,
contrariamente, "para atrás".*

Mónica Amieva, 2014

Introducción

Actualmente, los programas de educación en contexto comunitario implementados por algunos museos de arte contemporáneo de la Ciudad de México, se encuentran con una historia reciente, poco registrada y desprovista de investigaciones pedagógicas profundas, puesto que, tradicionalmente este tipo de programas se han investigado desde la práctica artística con intereses sociales y/o desde la crítica del arte enfocada a las prácticas públicas. Algunos especialistas de la educación en museos, situarían los programas comunitarios como un resultado axiomático al giro educativo y al boom de los programas educativos suscitado en algunas instituciones museísticas durante los años 2000. No obstante, lo indiscutible es que en países como Suiza (Carmen Mörsch y Nora Landkammer); España (Javier Rodrigo, Antonio Collados y Aida Sánchez), Canadá (Janna Graham) y Ecuador (Alejandro Cevallos), se ha propiciado una investigación teórica-educativa desde y para los propios museos, mucho más trascendental respecto a este tipo de programas. Dentro de estos análisis, se puede considerar a la educación en museos en relación directa a los discursos extraídos de la teoría política, las pedagogías liberadoras, la crítica institucional, la teoría del arte contemporáneo y la museología crítica. Sin embargo, los estudios que se han realizado en México en relación a los programas de educación en contexto comunitario, desarrollados específicamente por las propias instituciones museísticas, son minúsculos, existiendo referencias, sobre todo, de espacios independientes y de artistas.

Lo anterior propicia ambiguos puntos de entrada y acercamientos burdos a los programas comunitarios desarrollados por los museos de arte contemporáneo en la CDMX, puesto que se alude más a la experiencia que arroja la práctica cotidiana que a la reflexión educativa teórica y al diagnóstico pedagógico. Esto transporta un considerable problema, puesto que no está claro que tipo de teorías educativas y pedagógicas son las que se ocupan para elaborar e implementar este tipo de programas.

En consecuencia, resulta claro que la progresiva educación que recientemente se articula en los programas comunitarios, propone procesos que se distancian de los modelos de educación conductuales y cognitivos que se usaron de manera genérica en los museos durante gran parte del siglo XX, para la ligera reflexión o la adquisición de conocimientos. Asimismo, se aleja, específicamente de las influencias constructivistas utilizadas por el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA Campus) y Fundación/Colección Jumex; y las construccionistas, empleadas por el Museo Tamayo Arte Contemporáneo, las cuales se implementaron a partir de la segunda mitad de la década de los años 2000 en dichos recintos. Así, éstas últimas referencias sobre educación en museos, sirven como un antecedente teórico e histórico inmediato al desarrollo de los programas de educación en contexto comunitario.

En la educación en contexto comunitario se propician alternativas de transformación social y política en relación a los problemas y conflictos que acontecen en el entorno inmediato de las comunidades, con el propósito de hacer más críticas a las personas respecto a esa “realidad” y facilitar mecanismos a través del arte para modificarla. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar tres programas de educación desarrollados de manera prolongada y constante, por más de un año, y los cuales se pueden considerar como casos de estudio más substanciales. Estos consiguen proporcionar una guía general

que facilita reconstruir la complejidad de los procesos educativos y pedagógicos a través de identificar los conceptos que subyacen dentro de la trama “invisible” que los estructura.

Estos programas comunitarios considerados como casos de estudio, han sido ordenados cronológicamente, siendo el primero los Programas Comunitarios desarrollados entre 2007 y 2012 por el Departamento de Comunicación Educativa de la Galería Jumex (Ecatepec), los cuales estaban enfocados en la creación de vínculos con diversas comunidades aledañas a la fábrica para propiciar procesos de modificación social. El segundo caso de estudio es el de la Sala de Arte Público Siqueiros (SAPS), que, a través de su Departamento de Educación, generó una serie de Programas Comunitarios entre 2014 y 2016, dirigidos a grupos en riesgo que habitan en la periferia de la ciudad de México y a comunidades vulnerables dentro de la misma CDMX. El último caso de estudio, es el proyecto Tejiendo Santo Domingo que ha sido desarrollado desde el 2017 y que actualmente se encuentra a cargo del área de Pedagogía Crítica del Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC), el cual está enfocado a personas que habitan en el Pedregal de Santo Domingo en la Alcaldía de Coyoacán.

En la presente investigación, se aplicó una encuesta cuantitativa a veinte diferentes personas que han trabajado en museos de arte contemporáneo en diferentes épocas, y que concretamente han estado relacionadas con el desarrollo de programas de educación en contexto comunitario. Los datos porcentuales arrojados, hacen explícita la necesidad de hacer un estudio que conduzca al análisis de los procesos educativos y pedagógicos que se llevan a cabo. En consecuencia, se intenta reconstruir la compleja estructura que opera en la educación a través de las experiencias subjetivas acontecidas en los tres casos prácticos de estudio, apoyada mediante información que ha sido extraída de material bibliográfico y extendida con la ayuda

de tres entrevistas cualitativas semiestructuradas realizadas a los coordinadores de los programas comunitarios: David Hernández de la Galería Jumex; Federico Martínez de la SAPS y; Miriam Barrón del MUAC, con el fin de conocer y estudiar las cualidades que subyacen en las estructuras generales de las experiencias primarias, a fin de ser transformadas en interpretaciones “fidedignas” de conocimiento. Cabe mencionar que las entrevistas se grabaron, se transcribieron y se encuentran presentes a manera de anexos, a fin de proporcionar un registro documental de esos comentarios, que también son importantes dentro de una microhistoria reciente de este tipo de programas de educación en México.

La investigación retomó una metodología más cercana a la Teoría Fundamentada, puesto que se hace especial énfasis en la interpretación de las concepciones e ideas extraídas de comentarios que los entrevistados expresaron, con la intención de generar una estructura de conceptos y una teoría explicativa en relación a los ambiguos procesos de educación que se desarrollan en los programas comunitarios. De esta forma, el análisis de los datos sucedió a partir de una comparación simultánea de las constantes y los conceptos que los tres casos de estudio tienen en común, a fin de explorar sus interrelaciones e integrarlos en un modelo teórico-educativo más coherente. Este, busca funcionar como propuesta educativa, proporcionando un escenario más adecuado para la implementación de este tipo de programas, y el cual puede servir como punto de partida para otros departamentos de educación en museos de arte contemporáneo de la CDMX que deseen incursionar en este tipo de programas, a fin de tener una base desde donde partir.

Así, el objetivo de esta investigación radica en articular un modelo operativo general de educación que le proporcione sustento teórico a las prácticas experienciales y subjetivas de los tres casos de estudio antes mencionados, las cuales se han

implementado de manera disgregada y sin un sentido “real” de la práctica educativa, puesto que, de acuerdo a ciertos comentarios obtenidos de las encuestas y las entrevistas, se han ejecutado de manera casi experiencial. De este modo, se busca dar nombre a los procesos de esas acciones y las posiciona dentro de un modelo estructurado desde la perspectiva de la educación, no desde la práctica artística como usualmente se han realizado este tipo de estudios, pues en ocasiones, obvian los procesos educativos que se consideran “implícitos” en cada una de las acciones que suceden dentro de los mismos programas de educación y prácticas en contexto comunitario.

Chap

LOOKS CONCEPTUAL

Stefan Büggemann, "Looks Conceptual", 1999, fuente azul black, edición de 3.

Escenario del arte contemporáneo en México.

La primera década del siglo XXI.

Imagen 1 (página anterior). "Looks Conceptual". (1999). Obra de Stefan Bruggeman dentro de la Revista Celeste. Durante la primera mitad de los años 2000, la revista Celeste fue una plataforma experimental para la escena de creadores e intelectuales que en esos momentos recién se estaba gestando en México y que ahora son quienes, en diferentes áreas, representan gran parte del escenario local e internacional del arte contemporáneo. Los primeros años la editaba Aldo Chaparro; siguieron José García, Paola Viloria, Pia Camil y Vanesa Fernández. En algún momento las revistas *Celeste* y *Baby baby baby* llegaron a tener una distribución en todo el mundo, se podían encontrar en Nueva York, Los Ángeles, Madrid, Berlín, Tokio, Seúl, Buenos Aires o Lima. [Fotografía]. Imagen recuperada de https://revista-animal.com/archive_item/animal-26-2/celeste/

¹ Hacia principios de los años 2000, los curadores extranjeros Tobías Ostrander y Michel Blancsubé afincaron sus residencias en México. En ese mismo período, la curadora Tatiana Cuevas, egresada del Royal College of the Arts (UK); y los educadores Jorge Munguía, egresado de Central Saint Martins (UK); y Ricardo Rubiales egresado del Instituto Latinoamericano de Museos (Costa Rica), regresaron a México.

² Algunos de estos artistas fueron Carlos Amorales, Gabriel Kuri, Silvia Gruner, Laureana Toledo, Joshua Okon, etc.

A principios del siglo XXI se produce un cambio en el escenario del arte contemporáneo en México, el cual instituye una compleja estructura artística. Varios factores condujeron a este proceso: el cambio de gobierno y la puesta en marcha del TLCAN; el interés de corporativos nacionales e internacionales que obtuvieron grandes beneficios fiscales derivados del apoyo a los museos públicos de arte contemporáneo; la consolidación de un mercado del arte construido en base a las conexiones entre galerías y coleccionistas; la continuación y la aparición de nuevos espacios independientes; el arribo de curadores extranjeros¹, y curadores y educadores mexicanos formados en otros países, y la reincorporación de jóvenes artistas² que radicaron en el extranjero, quienes comenzaron a trabajar en y desde México.

El hecho más relevante que produjo un cambio en el panorama del arte contemporáneo mexicano hacia el exterior de México, fueron una serie de exhibiciones presentadas en diversas instituciones extranjeras que posicionaron la práctica artística local dentro del mundo globalizado y del escenario artístico internacional. Exhibiciones como *Zebra Crossing* en Haus der Kulturen der Welt (2001); *Mexico City: An Exhibition about the Exchange Rates of Bodies and Values* en MoMA PS1 (2002); *Axis Mexico* en San Diego Museum of Art (2002); *Superficies coloreadas para la MexArts* en Berlín (2002); *20 Million Mexicans Can't Be Wrong* en la South London Gallery (2003); *Mexico Attacks!* en Chiesa di San Matteo en Italia (2003); además de dos exhibiciones realizadas en 2004: *Made in Mexico* en el Institute of Contemporary Art de Boston, y *Mexican Report* en el Blue Star Art Space de San Antonio, Texas. El final de esta lista, concluye con las exhibiciones presentadas en el marco de la Feria de ARCO de 2005: *ECO*, arte contemporáneo mexicano en el Museo de Arte Reina Sofía; *Gabriel Orozco* en la Casa de Cristal y; *Tijuana, la Tercera Nación* en Alcalá 31. Estas exhibiciones marcaron una interlocución entre el arte contemporáneo mexicano y el mundo globalizado.

Lo anterior puede ser analizado desde dos perspectivas. Por un lado, se puede considerar dicho esfuerzo promovido por la Secretaría de Relaciones Exteriores, como una estrategia diplomática para extender el comercio y las políticas culturales que beneficiaron la “internacionalización” del arte contemporáneo mexicano. Por otro lado, se puede analizar como una estrategia que presentaba a México con una imagen atractiva para incentivar la inversión extranjera o, como una táctica para vender el país. En cualquier caso, la densificación del arte contemporáneo mexicano a nivel internacional, sucedió bajo una superposición de políticas diplomáticas del gobierno mexicano y su filtración en los procesos económicos globales.

³ Fundada en 1996 por el promotor cultural de origen austriaco, Robert Punkenhofer.

⁴ Fundada en 1999 por Mónica Manzutto y José Kuri.

Sin embargo, hacia el interior de México y sus instituciones culturales, sin la expansión del mercado del arte y el apoyo de grandes “corporativos, la escena artística contemporánea en México hubiese quedado, en las últimas dos décadas, a merced de la ausencia total de política cultural” (Sánchez, 2002, p. 108). En este sentido, el mercado del arte y el apoyo privado favorecieron la movilidad, la visibilidad y el consumo de obras, aunque también introdujeron la especulación dentro del sistema del arte. Galerías como Art&Idea³ y Kurimanzutto⁴, influyentes espacios en los años 2000, promovían la difusión del arte contemporáneo internacional en México, la visibilidad de artistas locales y en el extranjero, y la discusión de ideas a través de foros.

Desde otra perspectiva, se originaron espacios independientes que lograron una transformación de la oferta visual artística contemporánea en estos mismos años. Estos espacios artísticos funcionaron como lugares de experimentación y crítica hacia el mercado del arte, que en ese momento empezaba a establecer una compleja burbuja del arte contemporáneo en México. Pero también surgieron como respuesta a las políticas culturales del Estado que institucionalizaban una visión legitimada y oficial del



Imagen 2. S/N. (2014). Vista a la Panadería [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://culturacolectiva.com/arte/la-panaderia-el-triunfo-del-arte>

arte, evidenciando la dinámica de una infraestructura nacional estéril. En este sentido, se puede considerar que existieron dos momentos en relación a estas plataformas alternativas:

El primer momento sucedió cuando emergieron espacios en la década de los años 90 y continuaron actividades hasta entrada la década del 2000. Algunos de estos como Curare. Espacio Crítico para las Artes, creada en 1991 por Francisco Reyes Palma; Zona, fundado en 1993 por Gustavo Monrroy y Boris Viskin; La Panadería, creada en 1994 por Yoshua Okon y Miguel Calderón y; Corpus Callosum, constituido en 1994 por Guillermo Santamarina, se caracterizaron por deslocalizar la producción artística en México y activar la reflexión teórica sobre la práctica

artística local. Un segundo momento sucede a comienzos del siglo XXI, con espacios como Programa, fundado en el 2000 por Iñaki Bonillas y Stefan Brüggemann; OPA, constituido en 2002 por Gonzalo Lebrija y José Dávila; 1.1.1. creado en 2006 por Paola Santoscoy y; Petra, erigido en 2007 por Montserrat Albores y Pablo Sigg, que subrayaron la importancia de las historias locales como catalizador de métodos, formas y significados que subvirtieron los lenguajes establecidos y sus mecanismos de distribución.

Si bien, estos procesos se hicieron mucho más evidentes a partir de la década del 2000, también es lógico que no haya sido una ruptura tajante, sino gradual. Desde finales de los años ochenta, varios artistas empezaron a operar fuera de México y, en la década de los años noventa las prácticas artísticas habían sido desbordadas y situadas en un complejo territorio global: político, social, económico y artístico, que se asentó durante los años 2000.

Derivado de estos dos procesos: hacia el interior y hacia el exterior de México, el arte contemporáneo dejó de ser percibido con una mirada exótica, periódica o folklórica, sino que veían en esta práctica una significativa crítica que cuestionaba

directamente las condiciones políticas y sociales [...] donde los artistas reivindican prácticas “post representacionales” que no se limitan a representar el mundo tal como es (o a reinventarlo), sino que aspiran a actuar en él concretamente, visualmente, y de manera interactiva (Scherf & Alonso, 2011, p. 211).



1.1. Los museos de arte contemporáneo en la ciudad de México

El presente relato, intenta poner en perspectiva los hechos que contribuyeron a un cambio en la praxis de los museos de arte contemporáneo en la ciudad de México durante la década de los años 2000, específicamente tres espacios museales que proporcionan una serie de antecedentes afines a la investigación. En este sentido, se busca escapar a la posibilidad de una definición sobre los museos de arte contemporáneo, ateniéndose a “la suposición de que una definición de museo es de carácter universal presupone la tarea de redactar una prescripción general en lugar de suscitar debates reflexivos sobre lo que son los museos en el mundo contemporáneo” (Brulon, Brown & Nazor, 2018, p15). De esta forma, se busca poner en perspectiva los procesos que originaron una “nueva” praxis en los museos a principios del siglo XXI.

En el 2001 sucedieron los hechos más relevantes, quizás, que produjeron un cambio radical en la praxis de los museos de arte contemporáneo en México. El acto más notable, fue la creación de la Galería Jumex en Ecatepec, Estado de México, fundada para promover, de manera integral, la producción, la reflexión y el conocimiento sobre el arte contemporáneo. Otro hecho significativo, fue la llegada de Michel Blancsubé en calidad de jefe de registro de obra en Fundación/Colección Jumex en 2001 y concluyendo su gestión en 2012; en 2005 se incorporaría Abaseh Mirvali como directora ejecutiva de la misma institución, cesando actividades en 2008. Asimismo, el arribo de Tobías Ostrander⁵ en 2001 como curador en jefe del Museo Tamayo Arte Contemporáneo, finalizando en 2009.

La creación del Museo Rufino Tamayo de Arte Contemporáneo Internacional en 1981, significó un primer intento de quiebre en la desgastada línea legitimadora de la tradición artística nacionalista. El Museo Tamayo proporcionó, al público y a los artistas locales, un espacio a través del cual se podría descubrir no solo las diferencias, sino los puntos en común entre las prácticas de artistas nacionales e internacionales. Olivier Debroise (2007) explica que:

La creación del Museo Tamayo sí transformó el panorama cultural mexicano. No solo porque introdujo un agente económico en la ecuación y desencadenó [...] la posibilidad de una diversificación de la oferta y una apertura hacia las producciones contemporáneas e internacionales [...] que rompió radicalmente con el paternalismo nacionalista (p. 389).

En el 2001, y con la llegada de curadores extranjeros al Museo Tamayo, acontece un segundo momento de quiebre al establecer un programa curatorial que revelaría “al público mexicano un tipo de arte [...] que posiblemente les resulte desconocido, un arte

Imagen 3. S/N (1981). Rufino Tamayo [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo Tamayo Copyright: © D.R. Rufino Tamayo/Herederos/ México/2017/Fundación Olga y Rufino Tamayo, A.C.

⁵ La posición de Tobías Ostrander (Boston, EU) como curador en jefe del Museo Tamayo Arte Contemporáneo, propició la presentación de exhibiciones curadas por otros curadores y museos internacionales. Algunos de los curadores invitados fueron Okwui Enwezor (Nigeria), Ann Gallagher (UK), Fan Di'an (China), Chaitanya Sambrani (India), etc. Entre las colaboraciones con instituciones internacionales destacan el Walker Art Center de Minneapolis, el British Council, el Asia Society and Museum, el International Center of Photography en NY, etc.



⁶ Entre 1999 y 2001, la joven curadora Taiyana Pimentel desarrolló el proyecto *Sala 7. Proyectos contemporáneos*. En este se mostraban pequeños proyectos de artistas nacionales, pero sobre todo internacionales. Algunos de éstos fueron: Santiago Sierra, Ernesto Pujol, Quisqueya Henríquez, Rosa Palazyan, etc.

Imagen 4. S/N (2008). Vista a la exhibición “Las implicaciones de la imagen” en el MUCA Campus [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://www.coppelcollection.com/proyectos/implicaciones-de-la-imagen-2/>

de corte contemporáneo aún en desarrollo y lleno de vitalidad” (Di’an, 2005, p. 15), apoyando, así, la internacionalización de la escena artística local al traer arte de otras regiones⁶. El Museo Tamayo cumplía con su trabajo –en la misma línea que Rufino Tamayo había proyectado– al diseminar las expresiones del arte contemporáneo internacional mediante la exhibición de obras de destacados artistas de diferentes partes del mundo. Exhibiciones que articulaban lecturas sobre los discursos globales que habían “impactado las prácticas culturales en las últimas décadas [...] la desconstrucción de los cánones de la cultura modernista occidental, las rupturas epistemológicas de los últimos 30 años y las transformaciones geopolíticas desde 1989” (Kautz, 2004, p.1).

Al igual que el Museo Tamayo, con la llegada de Graciela de la Torre en el 2004 al Museo Universitario de Ciencias y Arte (MUCA Campus), y más tarde el MUAC, se aspiró “desde

el principio, a tomar una posición en el contexto del mundo globalizado y a constituirse como un agente de producción de conocimiento y reflexión sobre el arte y la cultura actuales” (De la Torre, 2015, p. 8), además de propiciar novedosas lecturas críticas que cuestionaban el nacionalismo artístico, las prácticas no exploradas del arte que sucedieron a partir de 1960 y la contemporaneidad de la práctica artística. En este sentido, Karen Cordero (2007) extiende la explicación al mencionar que esos intereses iniciales, ya no solo estaban relacionados:

Al período de la historia del arte que aborda el museo, sino al proceso de “contemporaneidad” que espera catalizar, un proceso en el que el cambio y la inestabilidad son componentes clave, y la propagación de narrativas fijas se reemplaza por un proceso de interpretación y re significación, en un contexto que valida y facilita tanto la experiencia individual como el diálogo y análisis colectivo (p. 92).

En esta misma tendencia, Eugenio López Alonso expresaba su interés por “compartir [...] el arte nacional e internacional con las personas. Es decir, quiero asegurarme de que las personas no se sientan intimidadas por los museos” (Bechelany, 2014, p. 76) de arte contemporáneo. Es importante considerar que la Galería Jumex, no siendo el primer espacio completamente privado (cuadro 1), cambió la infraestructura y el comportamiento de la escena del arte contemporáneo en México. Por un lado, se extendían invitaciones a curadores extranjeros para desplegar diálogos entre la colección de obras de artistas mexicanos y las obras de artistas internacionales. Estos ejercicios curatoriales de interpretación de su acervo, escribe Samuel Morales (2014), trataban “de poner en diálogo, de problematizar, los conceptos o temas que los artistas abordan a lo largo de sus piezas, tratando de hacer preguntas con respecto al contexto del arte y de la vida contemporánea” (p. 74).

Museo	Colección	Año
Museo Monterrey	Colección Fomento Económico Mexicano S.A.B. de C.V. (FEMSA)	1977-2000
Museo Rufino Tamayo de Arte Contemporáneo Internacional	Colección Tamayo	1981-1986
Centro Cultural Arte Contemporáneo	Colección Televisa	1986-1998
Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey	Colección de pintura latinoamericana contemporánea	1991-presente
Museo de Arte Contemporáneo Ateneo de Yucatán	Colección Fernando García Ponce	1994-presente
Museo Muros	Colección Gelman	2004-2008
Galería Jumex	Fundación/Colección Jumex	2001-2013
Museo Jumex	Fundación/Colección Jumex	2013-presente

Cuadro 1. Becerril, G. (2019). Cronología de los museos privados de arte contemporáneo en México. Cuadro.

Por otro lado, las exposiciones que se presentaban en la Galería Jumex, mostraban obras de arte más recientes, mismas que aún no tenían cabida en los museos “importantes” adscritos sobre todo al INBA, porque perturbaban las políticas culturales oficializadas o aturdían al régimen gubernativo. De esta forma, la misma Galería Jumex se promovía así misma como un espacio de experimentación artística, que crecía rápidamente dentro del mundo globalizado del arte contemporáneo. Esa acción producía un efecto positivo sobre los artistas locales, quienes, de otra manera, no habrían tenido la oportunidad de estar en el radar internacional del arte contemporáneo. Conectaba nociones sobre lo global y lo local, y exploraba críticamente cuestionamientos políticos y sociales que manifestaba la emergente práctica del arte contemporáneo de finales del siglo XX en México.

Es precisamente esa práctica curatorial situada en los discursos de un mundo globalizado, la que permitió repensar sobre los museos de arte contemporáneo de la ciudad de México en la

década de los años 2000. Comúnmente se asumía una postura tradicional e histórica en relación al arte contemporáneo, una sucesión lineal de prácticas situadas dentro de una “época”, en este sentido, considerada como contemporánea, en donde la obra de arte presentada en un espacio anónimo y neutral, era “inmortal”. Inclusive, algunos historiadores del arte consideraban la lógica cronológica como algo que se volvía relevante, incluso si no indicaba nada sustancial.

Los curadores extranjeros, al encontrarse distanciados del nacionalismo artístico, del tradicionalismo museológico y de la museografía escénica como las desarrolladas por Fernando Gamboa, Daniel Rubín de la Borbolla y Felipe Lacouture, suscitaron procesos experimentales y narrativas globalizadas dentro de los museos. Itala Schmelz, la entonces directora de la Sala de Arte Público Siqueiros (SAPS), explicaba hacia el 2005, que:

En los últimos años, la visibilidad internacional del arte mexicano ha implicado, desde el punto de vista curatorial, un ensayo de síntesis y de posicionamiento, así como una toma de decisiones teóricas de tipo histórico [...] sin embargo, la identidad nacional ha pasado por una autocrítica rotundamente enriquecedora (p. 125).

De esta forma, la práctica curatorial de la época empleó una especie de contemporaneidad dialéctica que evitaba designar una narrativa histórica y nacionalista, un estilo o un período de tiempo de las obras en sí. Eso estimuló un acercamiento a las obras en base a discursos globales sobre asuntos sociales urgentes, y en relación a contextos y tiempos específicos. Además, provocó que los museos de la CDMX en aquellos años, de manera semejante a lo que especificaba Hans Belting (2006), hayan redefinido “su propósito y concepto, como el vincular un público local con una cultura global” (p. 241) propiciando así, un

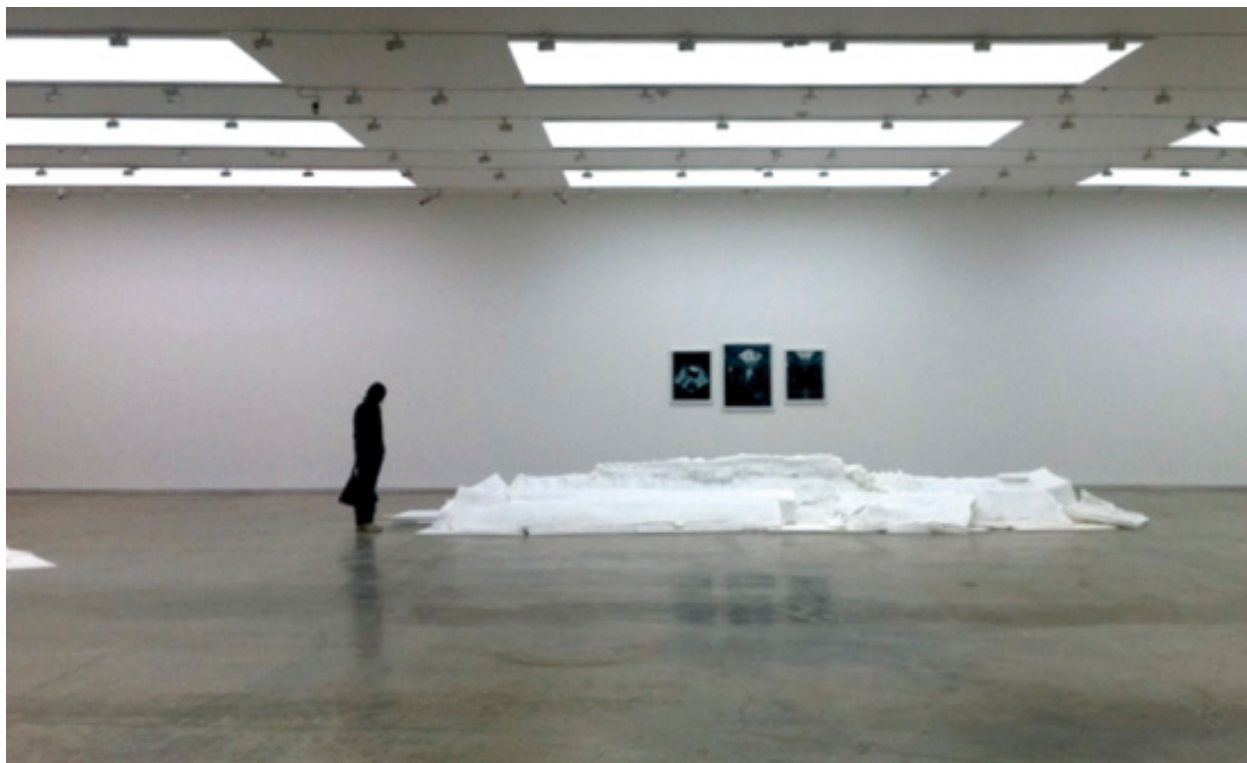


Imagen 5. Santiago, A. (2010). Vista de instalación en la galería Jumex de Ecatepec [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://textosac.wordpress.com/2014/05/01/coleccion-jumex-abierta/>

cambio en la praxis de los museos al pensar sobre la relación global-local.

En este sentido, no solo la práctica curatorial del arte contemporáneo se posicionó en el pensamiento internacional, también lo hicieron los museos. Estos dejaron de ser conceptualizados como espacios de permanencia para convertirse en escenarios temporales sobre prácticas artísticas insertas en discursos globales, y en donde las “nuevas formas de prácticas artísticas y culturales – particularmente aquellas relacionadas a temas socio-políticos– pueden ser probadas, producidas y presentadas” (Sieber, 2017, p. 112).

En consecuencia, al cambiar la práctica curatorial e insertarla en las perspectivas globales de la curaduría de a principios de la década del 2000, y el haber establecido un posicionamiento sólido sobre el arte contemporáneo, cambió la praxis de los

museos, permitiendo repensar las categorías del arte y las relaciones con el público. Los museos se desplegaban como espacios contingentes de diálogo, negociación y reflexión crítica, de narrativas multitemporales y de conexiones y redes alrededor del mundo. Julieta Aranda y Anton Vidokle (2010) afirmaban que:

El museo contemporáneo es [...] un nodo en una red de estructuras similares, en donde hay una gran cantidad de movimiento [...] de arte contemporáneo que se extiende a través de las fronteras, un campo de trabajo multi-local de prácticas locales y conocimiento local integrado, la vitalidad y la inmanencia de muchas historias en constante traducción simultánea. Este es quizás el rasgo más redentor (p.1).

Lo anterior situaría a los museos en relación a un pensamiento de la época sobre lo global, una posición que no está mal considerando el contexto del arte contemporáneo que sucedía en esos años. No obstante, en la actualidad existen muchos posicionamientos reflexivos sobre las implicaciones de los museos de arte contemporáneo inmersos en la época actual. Así, asistimos a un encuentro rebotante de discrepancias y debates siempre formales entre las posturas críticas del International Committee for Museums and Collections of Modern Art⁷ (CIMAM) que escapan a las perspectivas tradicionales y totalizantes del International Council of Museums⁸ (ICOM). Sin embargo, existe una predominante tendencia desde la crítica respecto a los museos de arte contemporáneo, una tendencia a considerarlos como nodos en una red en movimiento (Vidokle⁹, 2010), espacios en flujo (Groys¹⁰, 2018; Altés, 2018), espacios abiertos (Loewy¹¹, 2017; Birnbaum¹², 2018). Pero, quizá la explicación más esclarecedora es la proporcionada por Alberto Altés en 2018:

⁷ Para conocer más sobre este tema visitar <https://cimam.org/digital-resources/publications/>

⁸ Para conocer más sobre este tema visitar <http://icom-kyoto-2019.org/>

⁹ Para conocer más sobre este tema consultar Vidokle, A., Aranda, J. & Wood, K. (2010). What is Contemporary Art? Issue Two. Octubre 21, 2019, de e-Flux Sitio web: <https://www.e-flux.com/journal/12/61332/what-is-contemporary-art-issue-two/>

¹⁰ Para conocer más sobre este tema consultar Groys, B., Bast, G., et.al. (2018). Entering the Flow: Museum between archive and gesamtkunstwerk. En *The Future of the Museums*(pp. 67-80). Suiza: Springer.

¹¹ Para conocer más sobre este tema consultar Loewy, H. (2017). Identity and Ambiguity. Experiences from Hohenems with the objects of dispersal. En *Contemporary curating and museum education* (81-90). Alemania: Transcript Verlag.

¹² Para conocer más sobre este tema consultar Birnbaum, D., Noring A. (2018). An Open Museum in a Larger World. En *The Museum in Transition*(4-14). Barcelona: CIMAM.



Imagen 6. S/N. (2008). Vista a la instalación "Cantos Cívicos" de Miguel Ventura en el MUAC [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://muac.unam.mx/exposicion/cantos-civicos>

Es un sitio para dar. Y se caracteriza por su fluidez, inmediatez y duración. Esto debe explicarse en oposición a la solidez, la estabilidad, la institución y la falta de compromiso. El museo cambia y se mueve, como la vida social, es fluido, no tiene como objetivo instituir nada o estabilizar ningún poder, sino que se involucra con lo que está sucediendo, con lo que sucede, siempre está en el medio, en medio de cosas. Y a diferencia de los comportamientos líquidos, no comprometidos, irresponsables y tóxicos tan comunes hoy en día, el museo surge de los compromisos responsables y duraderos de sus miembros (p. 85).

Los museos de arte contemporáneo provocan a las estructuras de poder y del arte establecido. Se piensan como espacios situacionales, temporales y mutables, lugares conceptuales más que físicos. Un territorio en donde “varias identidades, concepciones del yo e interpretaciones son capaces de reunirse, y donde la hegemonía cultural puede ser cuestionada [...] para provocar en nuestros huéspedes una especie de vértigo intelectual, a través de la cual es posible hacer nuevas preguntas” (Loewy, 2017, p. 86) y desde las cuales posicionar al público bajo una condición activa de participación crítica y reflexiva sobre su entorno político y social.

Las propuestas sobre los museos, como la que esboza Vidokle al considerarlos como nodos en movimiento, el planteamiento de Groys y Altés al calificarlos como espacios en flujo y los espacios abiertos propuesto por Loewy y Birnbaum, conducen al museo a distanciarse del tiempo como permanencia, de la eternidad del objeto artístico, de la historia de la memoria, del concepto de historia universal del arte, de la sincronía entre el hombre y sus representaciones culturales. Por el contrario, definen la condición de los museos de arte contemporáneo en el que es posible problematizar lo establecido, posicionar al objeto en la transitoriedad, contar algunas historias paralelas, empujar las fronteras, propiciar un espacio para el debate y construir una temporalidad diferente que nos permita, no solo imaginar el futuro, sino actuar en él. De alguna manera, la misma práctica educativa que se ha ejercido en algunos museos de arte contemporáneo de la CDMX desde inicios del siglo XXI, ha partido del anterior planteamiento sobre los museos, y este mismo ejercicio de educación ha puesto especial énfasis en propiciar espacios de debate y de acción.

El boom por el arte contemporáneo nacional e internacional afincado en México, provocó la urgencia de corregir los problemas de acercamiento del público al arte, no solo contemporáneo. Los



Imagen 7. Munguía, J. (2007). Vista a las actividades post visita al Museo Tamayo [Fotografía]. Imagen proporcionada por Jorge Munguía.

museos, o sus directivos, consideraban que era responsabilidad de las áreas de educación resolver los problemas de acercamiento del público al arte contemporáneo, dificultades que habían sido generadas por los mismos museos años atrás y que persisten hasta el presente. Graciela Schmilchuk (1996) explica que hacia la década de los años ochenta y noventa, “el acercamiento entre el museo y la población se buscaba a través del aumento en los servicios educativos, las actividades paralelas o en el tratamiento de los temas de la exposición” (p. 31). Cabe acotar que este argumento puede parecer reduccionista considerando el amplio panorama contextual explicado anteriormente. No obstante, el debate en relación a la educación, el arte y el público no era algo nuevo, había sido una situación extendida desde décadas atrás,

la cual se trató de resolver mediante la generación de programas educativos y la aplicación de modelos mal adecuados de educación en relación al arte, extraídos sobre todo de museos de arte de los Estados Unidos.

1.2. Educación en museos de arte contemporáneo en la Ciudad de México

Entre 1980 y 1990, algunos museos de arte en México usaron variantes tropicalizadas del método Learning Through the Arts¹³ creado en 1970 por el Museo Guggenheim de Nueva York, el Discipline Based Art Education: A Curriculum Sampler¹⁴ creado en 1991 por Getty Foundation, y posteriormente el Visual Thinking Strategies¹⁵ del MoMA de Nueva York, desarrollado en 1995. Este último, quizá fue la receta más adaptada al contexto mexicano por su sencillez, basada en la percepción que tenía por objetivo desarrollar habilidades visuales, y que funcionaba convenientemente, considerando la presentación de un arte más “tradicional” en los museos.

El Visual Thinking Strategies es un programa de educación que está basado en el acto de mirar. Este programa funcionaba “bien” en México porque los museos, en su gran mayoría federales, solo ponían especial atención a la forma, al goce estético y a la alfabetización visual-nacional, limitando cualquier reflexión más allá de la simple recepción de lo que debería ser arte. En este sentido, se consideraba que “la educación era una función necesaria, pero instrumental, del museo; su objetivo es proporcionar a los visitantes la información y las habilidades que les faltan y necesitan para apreciar el valor estético de los objetos del museo” (Hein, 2012, p. 132).

La educación, un poco “tradicional” en esa época, rechazaba aportar información adicional al visitante, con la intención de no manipular o dirigir su mirada, pero también, con la intención de no

¹³ Learning Through the Arts es un programa de residencia para artistas, que mediante el desarrollo de proyectos durante 20 semanas, apoyan el aprendizaje en algunas escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, en donde colaboran con los maestros para desarrollar y facilitar proyectos de arte integrados a los planes de estudio de las escuelas. Para más información consultar <https://www.guggenheim.org/for-educators/learning-through-art>

¹⁴ Discipline Based Art Education es una colección de ocho unidades curriculares escritas por equipos de especialistas en arte con contenido derivado de cuatro disciplinas artísticas: estética, crítica de arte, historia del arte, y producción de arte. Las lecciones se organizan secuencialmente para el aprendizaje acumulativo, además contiene materiales visuales y términos de vocabulario para maestros. Este currículo tiene planes establecidos con objetivos, actividades de aprendizaje y métodos de evaluación. Para más información consultar Alexander K. & Day, M. (1991). *Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler*. Los Ángeles California: The J. Paul Getty Trust.

¹⁵ Visual Thinking Strategies (VTS) desarrollado por Phillip Yenawine y Abigail Housen, es un método de enseñanza que plantea que cualquier persona puede ver y hablar sobre lo que observa en una obra de arte, pero se relaciona de maneras distintas dependiendo de su cultura visual y experiencias cotidianas. El VTS Utiliza el arte para enseñar pensamiento, habilidades de comunicación y alfabetización visual. Para más información consultar Mayer, M. (2005, marzo). *Bridging the Theory-Practice Divide in Contemporary Art Museum Education*. National Art Education Association, 58, 13-17.



Imagen 8. s/n. (2018). Libro Visual Thinking Strategies [Cartel]. Imagen recuperada de <https://www.goodreads.com/book/show/18300377-visual-thinking-strategies>

provocar cuestionamientos hacia algo ya “legitimado” dentro de una estructura regulada por el Estado, situación que cambiaría gradualmente hacia finales de la década de los años 2000, al replantear la educación como un “ámbito de acción en el que se cuestionan las interpretaciones y en el que las relaciones de poder no se reproducen, sino que se interrogan y se vuelven a trabajar” (Mörsch, 2017, p. 156).

Esos modelos de educación estadounidenses implementados en México tras la apertura del arte contemporáneo en la escena internacional, permearon en alternativas de educación más locales y más complejas, que respondían mejor al contexto de México y de su público. A mediados de la década de los años 2000, los museos pasaron de modelos de educación conductista, donde se privilegiaba la transmisión de significados legitimados y la percepción de cualidades visuales de la obra, a una deriva interpretativa que poco a poco fue articulándose de manera

concreta mediante la Teoría del Aprendizaje Constructivista¹⁶ de Geroge E. Hein. La teoría partía de la suposición de que el arte contemporáneo nos hace más “críticos” respecto de la realidad. En este sentido, se estableció un primer modelo de educación basado en el constructivismo, que evolucionó hacia un modelo fundamentado en La Construcción social de la realidad¹⁷, teoría establecida por Berger y Luckman.

Lo anterior resultó como una importante forma para reposicionar la práctica de la educación en museos de arte contemporáneo, y en general, en todo tipo de museos. Si bien resulta evidente que a finales del siglo XX la educación en museos de México no había sido homogénea, y estaba basada aún en esas metodologías del desarrollo de capacidades visuales y acríicas, ésta había evolucionado de manera paralela en diversos espacios durante los primeros años del siglo XXI.

Así, una especie de “giro educativo” se produjo en los museos de arte contemporáneo de la CDMX durante los años 2000, apoyándose en el constructivismo y el construccionismo. Se posibilitó la reflexión, la crítica y el debate, contradiciendo los modelos de educación situados en procesos contemplativos, cognitivos y conductistas que se usaban a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI. Entonces, la educación comenzó a aprovechar el “arte contemporáneo como una herramienta para reflexionar de manera crítica sobre el mundo en el que vivimos [...] tratando temas con los que convivimos día a día, porque requiere de un espectador activo que participe” (Antúnez, 2013, p. 105).

La educación, a través del arte contemporáneo, puede y debe provocar reflexiones sobre la posición de los espectadores dentro de su cotidianidad, explorar los límites y los prejuicios del público, pero también su apertura hacia la incertidumbre y hacia la especulación de posibilidades, con la intención de

¹⁶ El constructivismo argumenta que el conocimiento no es algo “dado” sino que la forma en que se obtiene dependerá de un proceso mental individual de las personas involucradas, puesto que lo asimilan a medida que organizan y vinculan los nuevos hechos a los que ya conocen, en función a sus propios intereses y necesidades. En este sentido, desde la perspectiva museal, los programas de educación permiten al público reflexionar y sacar sus propias conclusiones sobre el significado de las exhibiciones y/o las obras. De esta forma, se establecen múltiples puntos de entrada y salida, permitiendo al visitante establecer sus propias conexiones con los contenidos en función de lo que les interesa. Para más información consultar Hein, G. (1995). The Constructivist Museum. *Journal for Education in Museums*, pp. 21-23.

¹⁷ El construccionismo social especifica que el conocimiento si depende de un proceso mental individual pero que se construye a través de la relación social y el lenguaje, puesto que las personas son producto de toda la intersección de todas las relaciones. Desde la perspectiva museal, las obras de arte suceden como crítica y/o como reflexiones sobre un contexto o situación, a través de la discusión y la socialización de los pensamientos del público, los cuales fueron detonados por las obras, se construye el conocimiento. Para más información consultar Berger, P. & Luckmann, T. (1968). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad* (pp. 34-63). Argentina: Amorrortu.

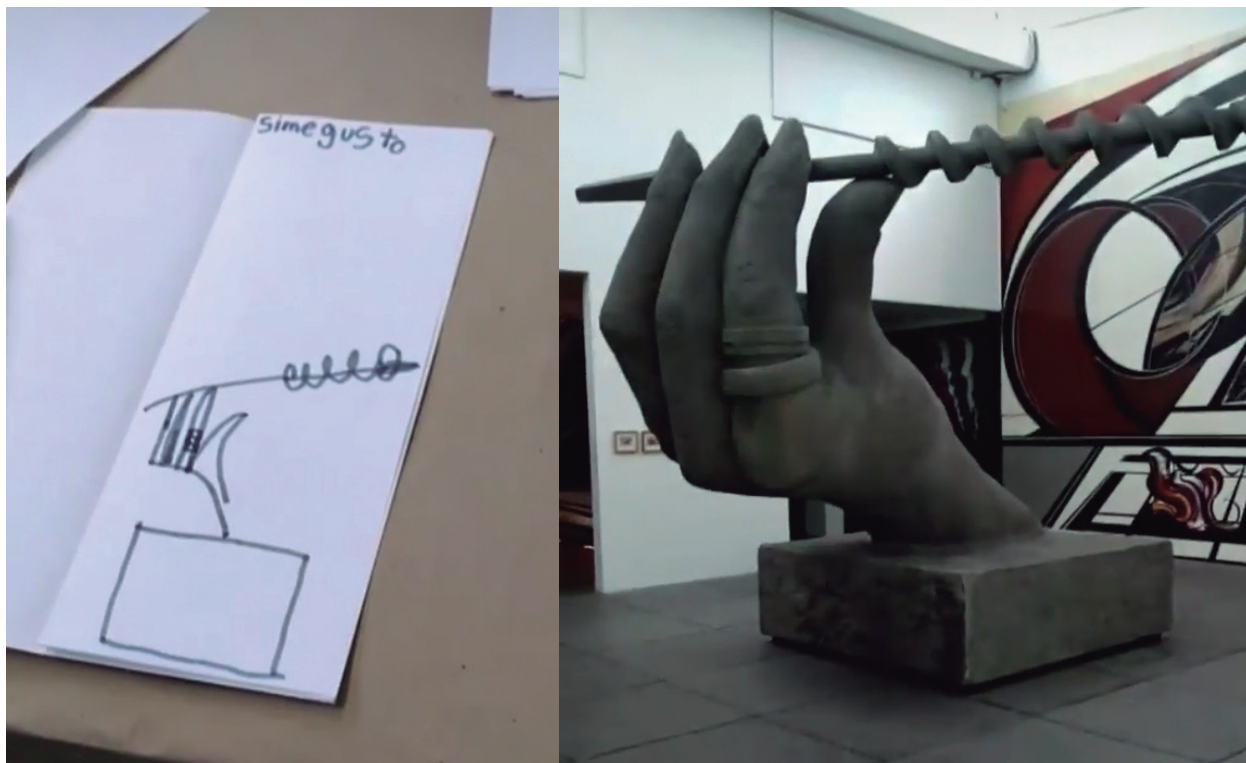


Imagen 9. Montes, M. (2018). Actividad complementaria a la visita guiada de la exhibición "Fragmentos Americanos" en la Sala de Arte Público Siqueiros [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

generar narrativas diversas y transformaciones individuales o sociales. Aunque es clara la dificultad de propiciar una transformación social, quizás se pueda prestar una modesta atención, provocación o incitación hacia las múltiples y locales cuestiones sociales y resistencias que existen en la cotidianidad de nuestra realidad.

Durante todo este proceso de agitación, hubo un cambio en la forma de pensar y ejercer la educación en los museos de la ciudad de México. Tres diferentes departamentos de educación en museos de arte contemporáneo desarrollaron esfuerzos temporales en conjunto, para ahondar en teorías pedagógicas, para proporcionar al público un papel más activo y desde el cual pudieran verse como co-constructores críticos de discursos. El interés de estos departamentos por el público y por su acercamiento al arte contemporáneo, derivaría en la fecundación de los programas de educación en contexto comunitario, puesto

que la problemática relación entre arte y público en términos institucionales que pretendía resolver el construccionismo y el constructivismo, no se había podido solucionar.

El Museo Tamayo Arte Contemporáneo (INBA), la Galería de la Fundación/Colección Jumex y el Museo Universitario de Ciencias y Arte (MUCA Campus, UNAM) compartieron de manera muy cercana en un mismo período de tiempo, ciertos intereses y problemáticas en común acerca de la educación, desarrollando líneas y prácticas educativas que, más que ser “exitosas”, trasgredieron a los modelos conductistas ejercidos durante décadas anteriores. Asimismo, estos museos hicieron evidente la necesidad del personal de educación en llevar a cabo una profundización teórica sobre educación en museos, al tiempo de vincularse con espacios y especialistas dentro y fuera de México.

Así, una de las primeras iniciativas surgidas de estos intereses que propició un acercamiento entre las tres instituciones, fue el Primer Programa Nacional de Interpretación en el 2005, organizado por Ricardo Rubiales, el entonces asesor de educación del MUCA Campus, y Rosario Busquets, jefa de comunicación educativa del mismo museo. Como resultado de dicho programa, ese mismo año se creó el “Grupo de los Diez” el cual incluía a los mismos Ricardo Rubiales y Rosario Busquets del MUCA Campus; Tere Hidalgo, jefa de educación del MAM; y más tarde se incorporaría Samuel Morales de Fundación/Colección Jumex; además de los anfitriones del grupo: María Ortiz (jefa de educación) y Jorge Munguía (curador educativo) del Museo Tamayo, entre otros.

El Grupo de los Diez, que se disolvió en 2008, tenía por objetivo profundizar en teorías educativas que ayudaran a entender de qué forma se aprende a aprender, para así generar programas con un sólido sustento teórico desde la educación, y que, además,



MANZANA JUGO
MEX
40 mililitros

tenía una parte importante de propuestas prácticas que llevaban a cabo distintos profesionales externos a dichas instituciones. El curso no sólo suponía una buena formación para el pequeño grupo, sino que se perfiló como un foro de reflexión sobre lo que había venido sucediendo en materia de educación en los museos de arte contemporáneo en los últimos años, alejándose de la existencia anecdótica. Algunas sesiones de estudio teórico-prácticas estuvieron a cargo del Centro Educativo Tanesque y Grupo Campos Elíseos.

Derivado del Grupo de los Diez, hacia el 2007, el Museo Tamayo y Fundación/Colección Jumex copatrocinaron el primer seminario Teaching in Museum Education que organizó Cubo Negro Curaduría Educativa, a cargo de Nuria Sadurni y Jessica de la Garza. Es importante destacar que, en este punto, los jefes de educación ya habían “establecido” líneas e intereses en común sobre la educación en los museos implicados. El seminario estuvo dirigido a los jefes de educación de algunos pocos museos de la CDMX y el cual fue impartido por Rikka Burnham del Metropolitan Museum en NY, y Elliot Kai-Kee del Getty Museum de Los Ángeles. Nuria Sadurni (2014) explica que la influencia de las:

metodologías fueron un parteaguas, sobre todo en los museos de arte del INBA, ya que varios directores de los departamentos de educación comenzaron a vincularse con los encargados de servicios educativos de algunos de los principales museos de Estados Unidos, y a aplicar en sus programas las nuevas estrategias (pp. 39-40).

El seminario cuestionaba si las estrategias con preguntas prediseñadas como las estipuladas en el método Abriendo Puertas¹⁸ para la enseñanza basado en la observación y/o el Visual Thinking Strategies con su método para el desarrollo de habilidades del pensamiento, que habían sido usadas “en prácticamente casi

Imagen 10. Munguía, J. (2007). Taller para niños en el Museo Tamayo Arte Contemporáneo [Fotografía]. Imagen proporcionada por Jorge Munguía.

¹⁸ En el 2003, la Dirección General de Vinculación Cultural del CONACULTA-INBA, lanzó el programa Abriendo Puertas. Este programa se deriva de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el cual fue desarrollado por investigadores del Proyecto Cero y sus colaboradores en colegios y museos dentro y fuera de los Estados Unidos. El programa presentaba una serie de preguntas diseñadas con la intención de homogenizar las prácticas educativas en base a la reflexión del público, así se proponía incitar un pensamiento interesante sobre las obras de arte. Muchas de estas preguntas pretendían ser aplicadas más allá del arte también, para explorar campos como la historia o las ciencias. Para más información consultar García, C. (2003). Abriendo Puertas. 5 cuadernillos. Ciudad de México: CONACULTA-INBA.

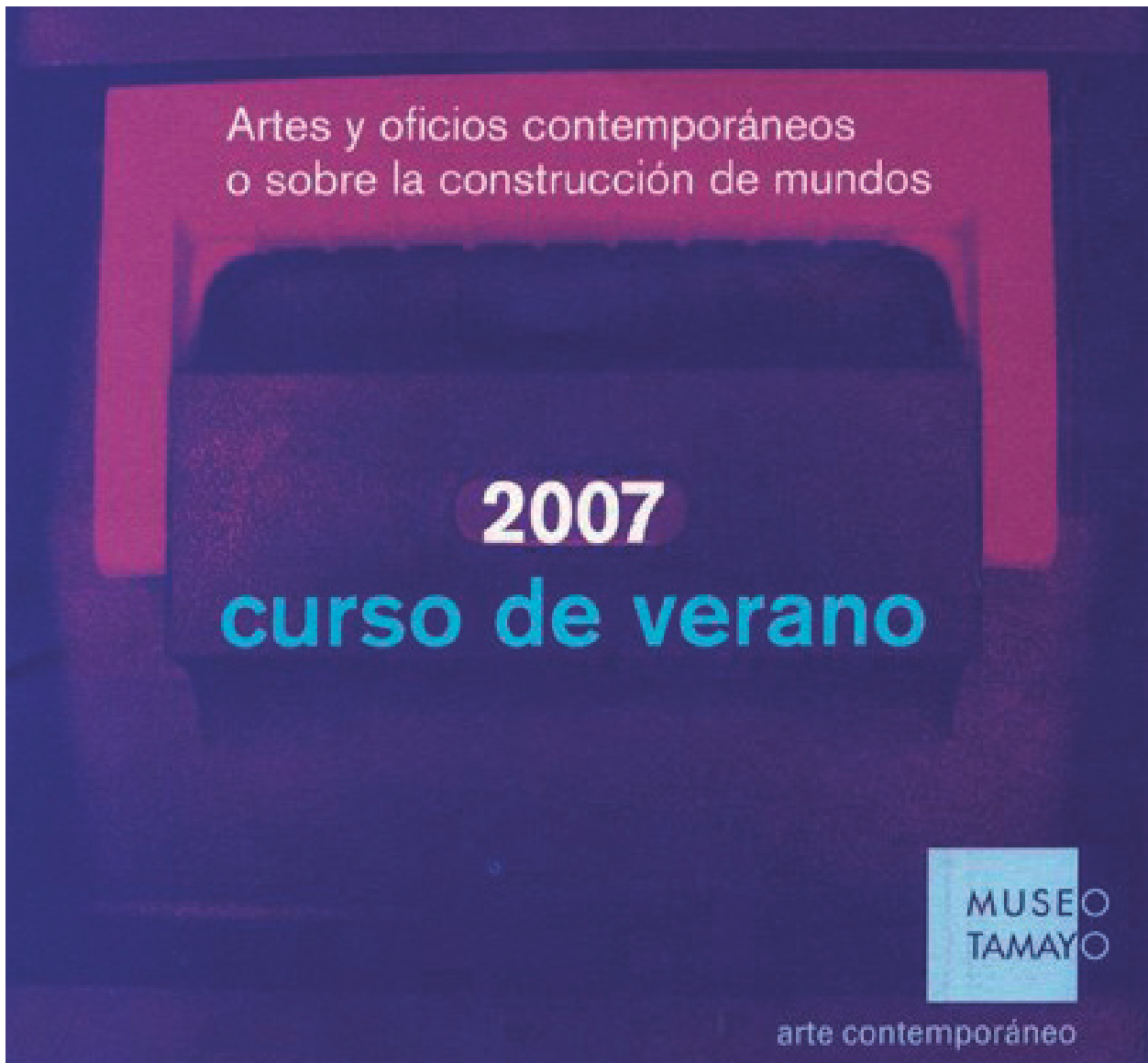


Imagen 11 . Taller de comunicación gráfica (2007). Flyer del Curso de Verano en el Museo Tamayo Arte Contemporáneo [Flyer]. Imagen recuperada de <http://tamayoencurso1.blogspot.com/>

todos los museos del INBA en la Ciudad de México, y en algunos museos de provincia, como receta de cocina” (Sadurni, 2014, p. 40) hasta principios del siglo XXI, eran válidas, y sí no era mejor permitir que las preguntas en relación a las obras salieran de la propia persona, visitante o público. Así, el seminario proponía que:

El aprendizaje se da a través de una experiencia profunda frente a la obra de arte, y consideran que [...] aparece de la exploración, del descubrimiento personal, de la interpretación que surge cuando existe un discurso dialéctico compartido en un ambiente de tolerancia y respeto, que al final genera una construcción colectiva del conocimiento (Sadurni, 2014, p. 40).

Este mismo año, el Museo Tamayo extendió la invitación a Fundación/Colección Jumex para desarrollar colaborativamente el curso de verano “Artes y Oficios Contemporáneos o sobre la construcción de mundos”, que también funcionó como un programa inter institucional, puesto que participó activamente el área de educación del Museo de Arte Popular de la CDMX, en calidad de museo invitado. Constanza Ontiveros, asistente de educación en Fundación/Colección Jumex entre 2007 y 2008, comenta que:

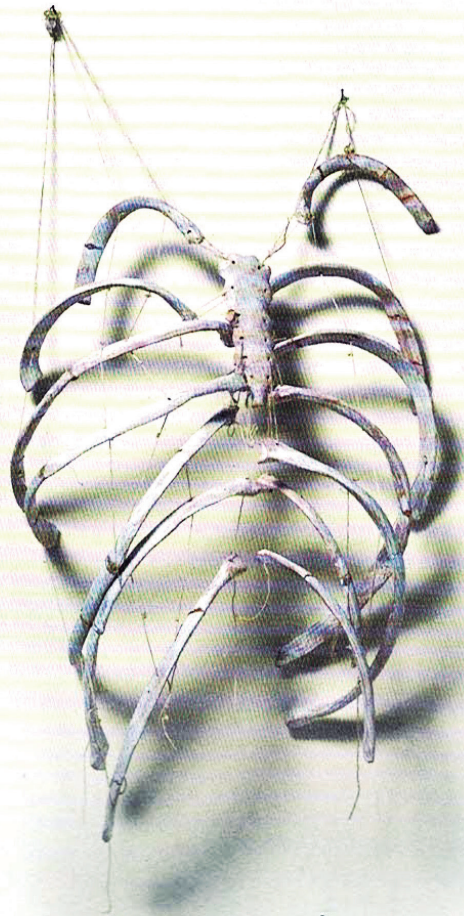
El curso de verano en el que participamos con el Tamayo, fue con la intención de colaborar con otro museo. Recuerdo que al instalar la muestra Brave New Worlds que vino del Walker Art Center (Minneapolis), nos visitaron del departamento de educación de dicho museo e intercambiamos ideas sobre nuestro acercamiento a la educación. [...] Fue interesante porque si tienen un gran programa de educación allá. (C. Ontiveros, comunicación personal, 29 de septiembre de 2019).

En el mismo 2007, el departamento de educación del Museo Tamayo fue invitado a participar en el programa Museum As Hub¹⁹, desarrollado por el New Museum Education Center de Nueva York. Para este proyecto, el curador educativo Jorge Munguía²⁰, desarrolló un programa de participación entre los residentes de Tlatelolco y artistas invitados, entre ellos: Pedro Reyes, Thomas Glassford, Tatiana Bilbao, etc.

¹⁹ Museum As Hub es un modelo para la práctica curatorial y la colaboración institucional, establecida para mejorar la comprensión del arte contemporáneo. Se concibe como un espacio social flexible para involucrar al público a través de estaciones de trabajo multimedia, áreas de exhibición, proyecciones, simposios y eventos. Entre los participantes se encontraban el Insa Art Space de Seúl, Korea; la Townhouse Gallery of Contemporary Art del Cairo, Egipto; y el Van Abbemuseum de Eindhoven, Holanda. Para más información consultar: <http://www.museumashub.org/partners>

²⁰ Jorge Munguía tiene estudios de curaduría educativa en St. Martin's College, Londres. Formó parte del Programa educativo de Documenta 12 en Alemania, y ha trabajado como asistente curatorial de la exposición Mexico City: an exhibition about the exchange rate of bodies and values en P.S1, Nueva York y KunstWerke, Berlín. Fue curador educativo del Museo Tamayo de 2003 a 2008.

Herramientas para tus ojos



Kiki Smith
A Gathering, 1980-2006

Al establecer un lenguaje en común en términos de educación, también se establecieron propuestas didácticas que parecerían ser similares, y que de alguna forma lo fueron. En el 2007, el área de educación de Fundación/Colección Jumex desarrolló entorno a la exhibición “Kiki Smith: A Gathering, 1980-2006” los primeros materiales impresos bajo el nombre de *Herramientas para tus ojos*, el cual era un sobre con diversos recursos didácticos especialmente para niños. Por su parte, el Museo Tamayo desarrolló un nutrido programa de educación a corto y largo plazo dirigido específicamente a docentes, que se articuló bajo el seudónimo de *+Herramientas*. Si bien, este último no contaba con los recursos económicos para imprimir materiales didácticos como lo hacía Jumex, sí se hicieron de manera digital y mediante copias fotostáticas.

Imagen 12. s/n. (2007). Dossier “Herramientas para tus ojos” de Fundación/Colección Jumex. Recurso proporcionado por Constanza Ontiveros.

Asimismo, ambas instituciones tenían carpetas que eran puestas a disposición del público, las cuales contenían artículos sobre la obra de los artistas, sus CV, y en el caso específico de Jumex se mandaron a hacer “fichas de artistas” escritas por algún crítico de arte o artistas invitados. Años más tarde, la creación del ahora extinto Espacio de Construcción de Sentido que alojaba el MUAC, albergaba carpetas con los mismos parámetros de información para consulta.

Estos departamentos de educación desarrollaron conexiones muy cercanas entre ellos, y propuestas que, siendo diferentes, compartían inquietudes en común sobre la educación. Asimismo, tenían un carácter muy específico, rompieron con una cierta mimesis los programas educativos que se aplicaba y replicaba de manera genérica en casi todos los museos, como lo explica Nuria Sadurni. Darse cuenta de los diversos procesos que cada museo tiene y las problemáticas e intereses en común, fue un gran acierto de estos tres departamentos. De ahí que se consideren relevantes las áreas de educación de esos museos como un antecedente teórico e histórico reciente, puesto que

sucedieron, más que en relación a un tiempo compartido, bajo problemáticas e intereses conceptuales, colaborativos y simultáneos entre las tres instituciones.

1.2.1. Departamento de Educación del Museo Tamayo

El Museo Tamayo fue pensado como un lugar donde el pueblo de México pudiera apreciar las obras que muestran las diversas prácticas del arte contemporáneo internacional que, por obvias razones a la mayoría de la gente de la época, resultarían inaccesibles. La creación privada del Museo Tamayo, permitió una transición de la inexistencia de museos de arte contemporáneo y del nacionalismo artístico oficial, al que Rufino Tamayo consideraba absurdo y perjudicial a la práctica del arte contemporáneo internacional, mismo que carecía de presencia en México.

Mientras otros museos públicos de la época satisfacían “el plan inicial de museos que, como parte del programa de educación extraescolar, reforzaría el trabajo de las aulas iniciado con el plan de alfabetización nacional” (Cebey, 2015, p. 26), el Museo Tamayo provocó una especie de ruptura con la educación en la línea nacionalista de lo que se consideraba y lo que se debía enseñar como arte sin cuestionarlo. El mismo Rufino Tamayo, en conversación con Víctor Alba, expresaba una especie de desconfianza en

los temas estéticos, que se diluyen en personalismos y desorientan al público, en vez de ayudarlo a formarse un gusto y una opinión. El resultado es que el espectador poco preparado por su experiencia personal, se muestre escéptico, hasta burlón ante una obra de arte contemporáneo (citado en Alba, 1956, p. 56).



En la década de 1980, este museo significó un primer intento de quiebre en la desgastada línea legitimadora de la tradición nacionalista como forma de educación. En este mismo sentido, Ricardo Pérez Montfort (2000) mencionaba que:

En la educación, en el arte y la cultura, el nacionalismo pretendió servir de factor en la rearticulación de aquel país que mostraba un cuerpo social y económico tan manifiestamente divergente. [...] El México estereotípico se propagó como una supuesta expresión popular que hasta la fecha representa más una puesta en escena con claras manipulaciones ideológicas.

Rufino Tamayo pensó en trasgredir ese panorama del arte en México, entendido como una manipulación ideológica. Sin embargo, mientras existió esa disminuida posibilidad de desprenderse de la educación supeditada al nacionalismo y a

Imagen 13. Munguía, J. (2006). Visita a la exhibición temporal de Robin Minard en el Museo Tamayo Arte Contemporáneo [Fotografía]. Imagen proporcionada por Jorge Munguía.

lo visual, la lógica museográfica del Museo Tamayo, a cargo de Fernando Gamboa (primer director de ese museo), imposibilitó la evolución de la práctica de la educación, manifestando un despertar de la experiencia estética como resultado del acto de mirar. La influencia de Gamboa en varios museos, ponía de manifiesto que observar los aspectos visibles de una obra haría que apareciera el significado de la misma.

Imagen 14. Munguía, J. (2006). Programa general de educación del Museo Tamayo Arte Contemporáneo [Documento]. Imagen proporcionada por Jorge Munguía.

Dicho posicionamiento articuló la educación en museos durante varias décadas, situación que cambiaría al centro del Museo Tamayo en el 2003, al empezar a utilizar el construccionismo en la base de sus programas de educación. Esta teoría pedagógica construye el conocimiento desde “un intercambio entre individuos que comparten un contexto [...] se refiere al pensamiento cooperativo de los grupos sociales” (Agudelo & Estrada, 2012, p.357) a través del diálogo. En esta misma línea, el curador educativo del Museo Tamayo, expresaba que el aproximarse a una obra de arte contemporánea:

Es una actividad reflexiva, por lo cual tenemos que estimular la mente, pero también es algo social y podemos valernos de promover la interacción entre los participantes [...] el acercamiento a un “objeto nuevo” siempre está referido a un contexto y no sucede aislado en un mundo teórico. Sucede siempre en relación a lo que ya sabemos / vivimos (Munguía, 2006, p. 2).

1.2.2. Departamento Educación del MUCA Campus

En esos mismos años, el MUCA Campus traía la experiencia educativa del Proyecto MUNAL 2000. Ésta partía de las teorías sobre el Post Museo y la Teoría del Aprendizaje Constructivista que propuso George E. Hein en el Congreso del CECA-ICOM en 1991, realizado en Jerusalén. En este sentido, el área de



Imagen 15. S/N. (2006). Vista a la exhibición “La Era de la Discrepancia” en el MUCA Campus [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://universes.art/es/magazine/articles/2008/era-discrepancia/la-era-de-la-discrepancia/29>

educación del museo planteaba dos ejes: una didáctica de educación expositiva y el aprender descubriendo (De la Torre, 2005, p. 13). Esta última línea refuerza la relación con Hein, al plantear la incógnita sobre “cómo aprender a aprender mientras uno aprende. Nuestro visitante necesita “ganchos” –conexiones– en las exposiciones que lo ayuden a comprender los mensajes dados a entender” (Hein, 1991, p. 140).

Sobre las conexiones planteadas por Hein, el entonces asesor educativo Ricardo Rubiales, proponía la necesidad de un proceso de mediación para establecer esas conexiones, puesto que se realizan a partir de la mediación y de un mediador que “busca filtrar y seleccionar; organizar y encuadrar; aislar y relacionar conocimientos (previos y nuevos); regular y adaptar; motivar y facilitar la construcción de sentido y la interpretación del usuario” (Rubiales, 2019). Desde esta perspectiva, toda persona puede y debe construir significados, expresar opiniones y argumentar

críticamente sobre las propuestas discursivas que se presentan en las exhibiciones. Graciela De la Torre (2015) comenta que:

La noción de mediación descansa, en más de un sentido, en la intervención humana y se [...] aleja del modelo positivista, lineal y conductista de la museografía tradicional para alentar la participación y la interacción del visitante en un marco de equidad que acoge sus intenciones, experiencias y modos de pensar (p. 12).

Así, el MUCA Campus, y más tarde el MUAC, pusieron especial énfasis en el exhibir y educar, un binomio²¹ que había establecido el museólogo Felipe Lacouture en la década de los años ochenta. De esta forma, se puso especial atención al aprendizaje significativo, las lecturas múltiples y la gestión del conocimiento, lo cual suponía “hacer del público un participante activo y la posibilidad de ejercitar o complementar lo aprendido en las salas para reafirmar las ideas que la propia institución esboza, cerrando así el proceso de la experiencia estética y el aprendizaje significativo” (citado por De la Torre, 2018, p. 107).

Este nuevo pensamiento sobre el cual se posicionaba al MUCA Campus, lo distanciaba de una sucesión continúa de hechos ocurridos de manera lineal y progresiva dentro del arte contemporáneo. Así, se pasó de un museo pensado en una línea moderna a un Post Museo que abogaba, más que a una época, a una postura crítica donde se subrayaba la pluralidad de discursos más locales, contextuales y fluidos, como lo planteaba la práctica del arte contemporáneo. Un modelo, que en años recientes, se ha diluido en el MUAC con la vuelta al conductismo disimulado que practican los Enlaces²² y la sobre importancia de la práctica curatorial.

²¹ Para conocer más sobre este tema, revisar la carpeta del 1er Encuentro del Programa Nacional de Interpretación, MUCA Campus – UNAM.

²² Enlace es un programa desarrollado por el área de Aprendizaje del MUAC, que busca generar diálogos con los visitantes. Está conformado por un grupo de jóvenes universitarios que hacen su servicio social en el museo. El objetivo es propiciar la experiencia estética y el intercambio de saberes para públicos variados, como niños, jóvenes, familias, universitarios, maestros, personas con capacidades especiales y adultos mayores. Para mayor información consultar: <https://muac.unam.mx/mediacion>



1.2.3. Departamento Educación de la Galería Jumex

Imagen 16. Mendoza, A. (2007). Vista a una visita en la exhibición de Kiki Smith en la Galería Jumex en Ecatepec, impartida por Samuel Morales [Fotografía]. Imagen proporcionada por Alfredo Mendoza.

²³ La Galería Jumex abrió sus puertas en 2001 en Ecatepec, Edo.Mex., dentro de las instalaciones donde se producen los jugos. Este hecho se puede analizar desde dos perspectivas, la primera es que un proyecto de tal envergadura requería un financiamiento amplio, y en ese momento era arriesgado tomar la decisión de emprender un proyecto así en un lugar céntrico. La segunda, se podría justificar en base al boom e interés internacional de la época por mostrar el arte contemporáneo dentro de gigantes hangares postindustriales, como lo explica Claire Bishop. Para mayor información consultar: Bishop, C.

La relación entre museo, arte contemporáneo y educación, quizás es mucho más sencilla cuando se piensa en un museo fundado específicamente en lo “contemporáneo” del arte y de una época en México. Fundación/Colección Jumex y su materialización en la Galería Jumex²³, marcan una clara diferencia en cómo se piensa lo contemporáneo del arte contemporáneo y los museos de arte contemporáneo, además de las relaciones que se pueden entablar con los públicos. Samuel Morales (2014), exjefe del Departamento de Educación y Comunicación, menciona que:

Cuando usamos el término Arte –o de modo específico, arte contemporáneo-, nos ubicamos en un contexto o narrativa en la cual [...] la noción de obra trasciende el

estado objetual de carácter sensitivo para derivar hacia otros horizontes de la experiencia [...] Se habla entonces del Arte no sólo en su carácter de objeto sino también como proceso o experiencia (p. 13).

(2013). *Radical Museology*. London: Dan Perjovschi and Koenig Books.

En ese sentido, las formas tradicionales en las que se venía ejerciendo y haciendo la educación en los museos de arte en México, tenían que ver exclusivamente, en primer lugar, con los objetos y, en segundo lugar, con los contenidos. Educación Jumex posicionó la educación a partir de los conceptos, los medios utilizados, las estrategias y los códigos de significación que los artistas utilizan para elaborar sus discursos, y los cuales, en la mayoría de los casos, resultan ajenos al espectador que estaba acostumbrado a realizar lecturas de obras más “tradicionales”. Hacia 2005, Samuel Morales (como cita García, 2005) consideraba que la educación en Jumex, buscaba que:

La gente se familiarice con este tipo de códigos, de comportamientos y de estrategias artísticas, fomentando en ellos no solamente el consumo de este tipo de contenidos, sino asumir una recepción más crítica con respecto del arte, del mundo y de la realidad (p. 65).

En ese marco, resulta lógico que el Departamento de Educación de la Galería Jumex, estableciera en sus inicios, un programa de acción vinculado a una educación de corte constructivista. Esta, permitía a los visitantes adquirir las habilidades necesarias para asimilar los contenidos de forma independiente e individual, permitía el libre acercamiento de los públicos con el arte, fomentando sus capacidades de análisis y habilidades críticas, además de ampliar sus formas de relación con los demás, con el mundo y con la cultura.

En estos tres museos, la educación cambió la forma en como las personas se relacionaban con las obras de arte contemporáneo.



Imagen 17. Mendoza, A. (2007). Vista a la visita con niños dentro de la Galería Jumex en Ecatepec [Fotografía]. Imagen proporcionada por Alfredo Mendoza.

Se pasó de una concepción “tradicional” de la educación conductista, basada en la transmisión y recepción acrítica de significados ya legitimados y la experiencia estética del espectador, a una educación constructivista o construccionista, que proporcionaba al espectador herramientas de reflexión crítica para confrontar el arte con su propia realidad e “integrar lo problemático dentro de lo que ya no es problemático” (Berger y Lukman, 2003, p. 40). Integrar lo problemático, por un lado, lleva consigo un proceso de reflexión para apropiarse o rechazar los discursos legitimados, las prácticas y las obras de arte contemporáneo. Por otro lado, conlleva un proceso de interacción entre las nuevas ideas y lo que ya se sabe, a fin de generar un aprendizaje significativo.

En cualquiera de los tres casos, el proceso educativo tiene que ver con un problema de construcción del conocimiento a partir del arte como detonador, ya sea a nivel individual o mediante la interacción social. El público se acerca con sus propias herramientas y aparato crítico, a veces en desuso, y de ahí comienza a establecer sus propias negociaciones de acercamiento hacia ese conocimiento y, sobre todo, a generar contenidos particulares con respecto a su entorno y del momento en el que vive.

1.3. Discursos de educación en museos de arte contemporáneo

Este breve recorrido de la práctica educativa constructivista y constructorista, hacia el interior de los museos de arte contemporáneo en la Ciudad de México, presenta un escenario sucinto sobre cómo han sucedido los cambios en las prácticas y los discursos de educación. Tradicionalmente, las funciones de la educación en los museos estaban suscritas a la definición admitida por el *International Council of Museums*²⁴. Sin embargo, posiciones más recientes surgidas de investigadores²⁵ radicados en Suiza y España, plantean desde la crítica institucional, la teoría política y social, la pedagogía y la mediación crítica, otro tipo de funciones de la educación en museos, interrogando las relaciones entre arte y educación, la relevancia de la producción artística, así como los modelos de pensamiento y metodologías en un contexto de cambio constante. Esta reciente educación busca producir una afectación en el entorno social y político, no solo en el cual está circunscrito físicamente el museo, sino también un desplazamiento del museo hacia otras zonas –para continuar con la idea del museo como un espacio en flujo o en movimiento –.

²⁴ La definición propuesta por el ICOM, puntualiza que “el museo es una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite”. Para más información consulte: https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/07/MDPP-report-and-recommendations-adopted-by-the-ICOM-EB-December-2018_ES_V2.pdf

²⁵ Aquí se inscriben los importantes trabajos de teóricas de influencia decolonial y post feminista, como lo son los trabajos de Carmen Mörsch, Nora Sternfeld y Nora Landkammer surgidos en la Universidad de las Artes de Suiza; y los españoles Javier Rodrigo, Antonio Collados y Aida Sánchez, quienes desarrollan sus investigaciones desde la cultura visual, la pedagogía y las prácticas artísticas colaborativas. Estas investigaciones coinciden cuestionar el rol social del museo, definir al museo como un sitio de intercambio de conocimiento y participación, creando links entre el pasado y el presente. Y en dónde la educación se vuelve una práctica que cuestiona, expande y transforma las exhibiciones e instituciones.



Imagen 18. Montes, M. (2015). Vista a la plática sobre arte contemporáneo, impartida por la directora de la SAPS; Taiyana Pimentel a un grupo de Niños Talento en la SAPS [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

1.3.1. Discurso afirmativo

Este discurso es el más tradicional, el cual está suscrito a la definición y las funciones que el ICOM estipula sobre los museos: adquiere, conserva, investiga, trasmite y expone. Carmen Mörsch (2011) explica que este discurso surge cuando “el trabajo educativo dentro del museo es, en realidad, el de comunicar el museo tal como es definido por los usuarios dominantes, con el fin de captar un colectivo específico, que es el de los espectadores del arte.” (pp. 206). Así, los programas que genera el departamento de educación del museo son desarrollados por expertos autorizados dentro del marco institucional, quienes articulan programas dirigidos a especialistas de ese campo y, sobre todo, a un público auto motivado.

El caso más evidente sería Campus Expandido del MUAC. Éste promueve una serie de seminarios escolarizados y no escolarizados dirigidos a todo el público (especializado), el cual es impartido por especialistas que la misma institución considera jerárquicamente como expertos en la materia. De esta forma, el MUAC, a través de Campus Expandido, afirma su posición en el circuito local, nacional e internacional del arte contemporáneo.

1.3.2. Discurso reproductivo

El discurso reproductivo es el “dominante dentro del campo de la educación. [...] En realidad está pensado para educar a la próxima generación de usuarios, de usuarios afirmativos” (Mörsch, 2011, p. 206) del Estado y del futuro, además de introducir y adiestrar a las personas que no asisten por su propia voluntad al museo. Los museos de arte contemporáneo en la Ciudad de México encuentran, en este discurso, un excelente mecanismo para involucrar a jóvenes generaciones de niños y adolescentes, o a públicos que usualmente no asisten a los museos. Sin embargo, los involucran para acentuar la diferencia entre excluidos e incluidos mediante programas que reafirman el conocimiento dominante, y la “necesidad” de ser educados para el futuro.

En este sentido, se pueden citar varios programas donde los museos invitan a escuelas, a profesores o a familias, a participar en las actividades que la misma institución plantea. En este caso se puede citar el programa Pasaporte del Arte, el programa Niños Talento, el Día Internacional de los Museos, etc., programas que, sobre todo, promueven el formato de visitas guiadas y talleres, los cuales parecen seguir un modelo de educación conductista, limitándose a la mera transmisión de significados ya legitimados, y en gran medida, a su recepción poco crítica.



Imagen 19. S/N. (2011). Vista al programa comunitario en una Secundaria Técnica 97 en Tultitlán [Fotografía]. Imagen proporcionada por Lorena Moreno.

1.3.3. Discurso transformativo

El discurso transformativo, siendo el más complejo en su praxis, “concibe a la institución como un jugador político en el campo social y la educación aspira a cambiar la institución para que se convierta en un instrumento de lucha por la justicia” (Mörsch, 2011, p. 207). Comúnmente, los museos introducen a un público extraído de diversas esferas a sus discursos institucionales o curatoriales, sin embargo, el discurso transformativo hace lo opuesto; introduce el museo, en calidad de actor de cambio social, a la realidad política y social circundante, poniendo en tensión su rol cívico. Así, los programas de educación se articulan en independencia al marco institucional y curatorial, y se desarrollan, sobre todo, mediante la relación con otras

instituciones o con el trabajo con grupos de presión política o social para activar diversas esferas conjuntamente.

1.3.4. Discurso reconstructivo

Este discurso, también llamado deconstructivo, “reconoce la existencia de una tradición museológica crítica desde los años 60 y aplica la crítica institucional como parte del marco educativo” (Mörsch, 2011, p. 207). De esta manera, se busca que los programas de educación sirvan para criticar y visibilizar los procesos educativos, las prácticas artísticas y el museo como institución, entendiéndolos como dispositivos de exclusión/inclusión. Así, se plantea un papel activo y crítico entre la institución, los educadores y las comunidades (con identidades múltiples y en constante movimiento) para revelar voces invisibles, discursos dominantes y paternalismos institucionales. La educación articula un campo para la controversia y el conflicto dentro de sus programas, los cuales evitan el tono paliativo, pacificador o consensual.

En este punto se pueden citar los programas comunitarios que varios museos de arte contemporáneo han desarrollado mediante el trabajo con diversos grupos sociales: el programa comunitario con la Colonia San Carlos de la Galería Jumex, los Programas comunitarios de la SAPS y Tejiendo Santo Domingo del MUAC. Estos programas invitan a las comunidades o a los públicos a participar o a colaborar en las actividades que desarrolla el museo desde sus intereses, o desde las necesidades de la comunidad.

* * *

Durante los años 2000, el uso de referencias no solo a la historia del arte, sino a un “mundo” del arte contemporáneo internacional, fue un síntoma que permitió entender un momento en donde los conceptos y la praxis facilitaron otro tipo de prácticas artísticas y museísticas. Además, los curadores extranjeros afincados en México permitieron otro tipo de aproximaciones curatoriales al arte contemporáneo nacional e internacional que se presentaba en los museos, inscribiéndose en los discursos globales de la época. En consecuencia, las instituciones museísticas se inscribieron sin saberlo plenamente, dentro del binomio que reconectaba nociones de lo local con lo global. Aunado a eso, las “facilidades” proveídas por el contexto político-cultural del Estado mexicano, también influyeron sobre la creciente visualización del arte contemporáneo hacia el interior y exterior de México.

Bajo este panorama, la educación, o más bien, los educadores, propiciaron otro tipo de acercamientos del público general hacia el arte contemporáneo dentro de la misma institución. Las referencias de modelos estadounidenses de educación que se usaban durante la década de los años noventa en varios museos de México, fueron sustituidas por otras referencias también internacionales más progresivas del mismo período. Éstas, reconocían el papel activo del público en la construcción del conocimiento y de la obra, así como la profundización de sus pensamientos e interpretaciones.

Resulta lógico, aunque no evidente, que al insertarse en esta relación con lo local, los museos, desde la educación, dejaron de entenderse como espacios para la presentación de objetos, lo cual condujo a la creación de posibilidades, experiencias sociales y encuentros inesperados sobre lo imprevisible a través del arte. En este sentido, la educación ya entendió, quizá antes que las reflexiones teóricas sobre los museos acontecieran, la importancia del museo como un espacio de debate y de reflexión

crítica que confrontaba al público no solo con su contexto global, sino también local.

Entonces, la educación ya se insertó en las relaciones entre las experiencias sociales y los encuentros inesperados, lo que único que sucedió años más tarde, fue el flujo y el movimiento hacia el exterior del museo por parte de las áreas de educación, para involucrarse directamente con lo que sucedía en el entorno central y local de la sociedad: las comunidades. Cabe destacar que las prácticas educativas desarrolladas a mediados de la década de los años 2000 que se encontraban vinculadas al construccionismo y al constructivismo, representan el antecedente inmediato a la educación en contexto comunitario.

STELLA
WIKI TOPIK
RECUERDA USALOS

Beagle

Es un requesta benéfico
de apoyo a la familia
como si te diera un abrazo



El requesta
am

El requesta
requesta

L'ROO

MAS M

DE LOS

NOVI



La realidad ensucia.

Programas comunitarios.

We're here, we're queer and we'd like to say hello!
Queer nation, mayo 12, 1990.

Imagen 20. Martínez, M. (2012). Vista al programa comunitario “RAP: una alternativa ante los registros de ilegalidad y violencia” en la Secundaria Técnica 212 Luis Enrique Erró Soler, en Tultitlán, Edo.Mex. [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

²⁶ El Encuentro ocurrió del 24 al 27 de noviembre de 2020 en la CDMX, y este funciona como un llamado al conocimiento que activa y afecta más allá de un espacio que, en la quietud, se ha desbordado. Este tiene tres ejes temáticos: formas, estrategias, replanteamientos sobre educación y mediación; trabajo inclusivo y extendido con comunidades y; profesionalización y proyección de la práctica educativa en museos. Para más información consultar www.educadorxs.org

2.1. Desde la experiencia

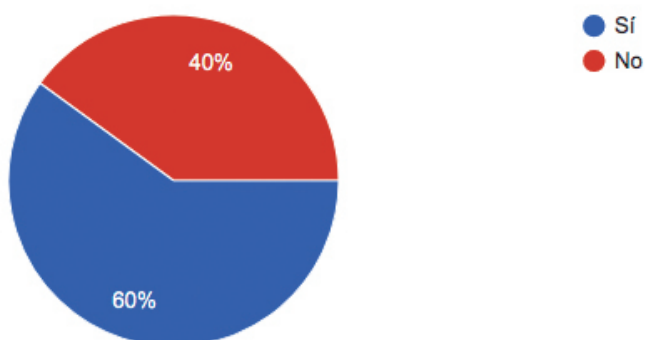
Habiendo expuesto los trascendentales cambios suscitados y las teorías educativas empleadas en los museos de arte contemporáneo de la Ciudad de México durante la década de los años 2000, los departamentos de educación, por un lado, han contemplado la imposibilidad no solo de sus programas, sino en general de los museos, las colecciones y las curadurías para relacionarse con las comunidades y la falta de públicos dentro de las instituciones. En este sentido, resulta relevante el manifiesto del Encuentro de Educadorxs en Museos²⁶, en donde se puede leer que “los museos son instituciones autocomplacientes y, rara vez, se hace un ejercicio evidente y transparente de evaluación de sus procesos y entornos” (educadorxs.org, 2020), idea que resulta completamente cierta.

Por otro lado, para “solucionar” el inconveniente de acercamiento al público, se concibe un campo de acción externo al museo mediante programas de educación en contexto comunitario que escapan a las habituales pedagogías, propiciando un panorama poco claro de las prácticas y los discursos de educación que guardan poca relación y conexión con el construccionismo o el constructivismo utilizado en años anteriores.

De lo anterior, surgen metodologías y estrategias en relación a las pedagogías empleadas en contexto comunitario que varían notablemente. En este sentido, de acuerdo al resultado arrojado por una encuesta cuantitativa aplicada a 20 personas relacionadas con los departamentos de educación de diferentes museos de arte contemporáneo en la ciudad de México, como herramienta de obtención de información para este proyecto de investigación el 60% (12 de las 20 personas) de los encuestados ha desarrollado programas de educación en contexto comunitario. Asimismo, el 68,4% (13 personas de los 20 encuestados) ha mencionado que no han desarrollado una propuesta de educación o pedagógica específica para el desarrollo de los

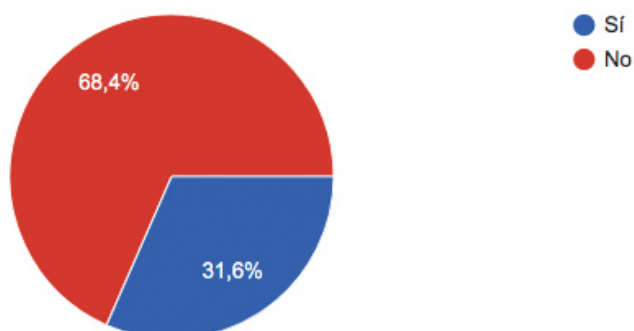
¿Ha desarrollado programas de educación en contexto comunitario?

20 respuestas



¿Usted ha desarrollado una propuesta pedagógica o de educación específica para el desarrollo de programas de educación en contexto comunitario?

19 respuestas



programas comunitarios. Si bien, la mayoría de los encuestados indica que no usa ninguna teoría educativa o pedagógica, algunos mencionan haber usado la habitual teoría constructivista o inclusive modelos conductuales.

Desde la experiencia se vuelve indudable que las teorías pedagógicas que se emplean para el desarrollo de los programas comunitarios, como se advierte en el siguiente comentario extraído de la encuesta, se han

hecho muy intuitivamente en base a el aprendizaje directo con compañeros más experimentados, a el contacto cercano con algunos de los padecimientos, con ideas extraídas de la sociología, la neurología, la psicología y el arte mismo etc., pero sobre todo con un acercamiento progresivo, medurado y empático (A. Mejía, comunicación personal, 2019).

Así, las prácticas que han acontecido alrededor de los programas de educación en contexto comunitario desarrolladas por museos de arte contemporáneo de la CDMX, lejos de constituir un análisis teórico y reflexivo, constituyen un marco de experiencias subjetivas y aisladas sobre acciones realizadas en diversos contextos comunitarios, a partir de las colecciones o las exhibiciones temporales que albergan los museos. Asimismo, López y Alcaide (2011) comentan que los profesionales inician:

Sin ninguna formación en pedagogía, ni preparación en temas de comunicación y difusión, por lo que deben ser autodidácticas y aprender a partir de la experiencia cotidiana. De ahí que, [...] se sugiera poniendo de manifiesto su escasa especialización e incapacidad para hacer frente. Aún hoy sigue primando la poca autorreflexión y una falta de consenso entre los profesionales de los museos, [...] sería conveniente

que las educadoras adoptaran una perspectiva crítica, reflexiva y revisionista sobre su práctica y que pusieran en marcha mecanismos de formación continua. (pp. 22-23, 29).

Lo comentado por López y Alcaide, de alguna manera viene a explicar el comentario realizado por Miriam Barrón en entrevista sobre las pedagogías o corrientes que usan en el MUAC para el desarrollo de los programas comunitarios:

En realidad, como que todo mi aprendizaje entorno a las corrientes pedagógicas y de mediación han sido muy autodidácticas, solo las primeras, tanto Reggio Emilia y una versión hacia la mediación sobre Vigotsky, generaron una estructura de pregunta, desde la pregunta abierta, la pregunta que detona. Entonces ese fue el primer acercamiento con la mediación y con los aprendizajes dentro de un marco museal. [...] Luego me empecé a clavar más en ir investigando, pues la curiosidad es la que siempre me ha llevado a buscar otros formatos (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019).

En sentido similar, Federico Martínez de la Sala de Arte Público Siqueiros, responde que:

Me hace falta leer más, pero creo que sí las hay. Ósea, bueno, creo que, desde el arte, y eso es algo que es positivo y negativo, creo que el artista sin un conocimiento pedagógico como tal, intenta acercarse a una comunidad a intercambiar procesos. [...] Eso, obviamente, puede generar deficiencias porque no hay un conocimiento previo de estrategias para poder hacerlo, pero, por otro lado, puede generar nuevas formas de conocimiento (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019).

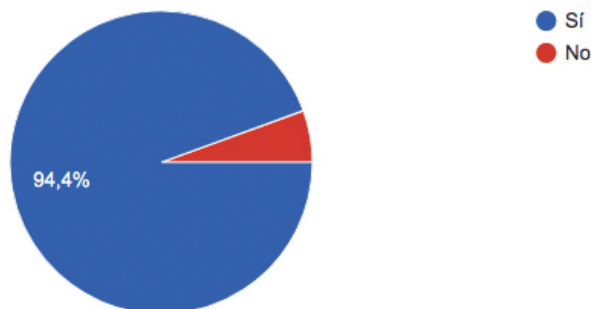
Lo anterior soporta la idea sobre los estudios acerca de los programas comunitarios desde la práctica artística y desde la teoría del arte, pero quizá no desde la propia educación. De igual modo, y quizá la reflexión más relevante que apela a la falta de formación continua que explican López y Alcaide, se hacen notorios en lo explicado por David Hernández de Fundación/ Colección Jumex:

Samuel (Morales) nos daba libros para que leyéramos, entonces teníamos que leer como equipo de educación a Lev Vigotsky, él mismo se encargaba de formar a su propio equipo porque yo también nunca había estudiado pedagogía y obviamente, pues el top del top de Samuel y de mí, después por asociación y comprensión por lo que implicaba, era Paulo Freire. [...] Entonces, pues eran una serie, no éramos teóricos, Samuel si era un poco más teórico y le interesaba todo esto, pero yo más bien buscaba fuentes de inspiración a los teóricos, a Piaget, a Vigotsky, a Dewey, todos ellos los tuve que leer con Samuel y aunque no me dedique a hacer realizar reflexiones profundas sobre lo que implicaba su trabajo si me sirvieron para entender cómo es que eso operaba en un territorio concreto que era el museo (D. Hernández, comunicación personal, 1 de octubre de 2019).

En otro orden de ideas, el 94,4% (17 de las 20 personas) de los encuestados considera que es necesaria una teorización en relación a la educación en contexto comunitario, como se especifica en el siguiente comentario: “es fundamental que exista un momento de reflexión y análisis en relación con estos programas. Sin embargo, creo que la teoría debe de ser posterior a la práctica” (C. Lombana, comunicación personal, 2019), e incrementando esta misma idea comentan que:

¿Considera necesaria una investigación y/o teorización en relación a la educación en contexto comunitario?

18 respuestas



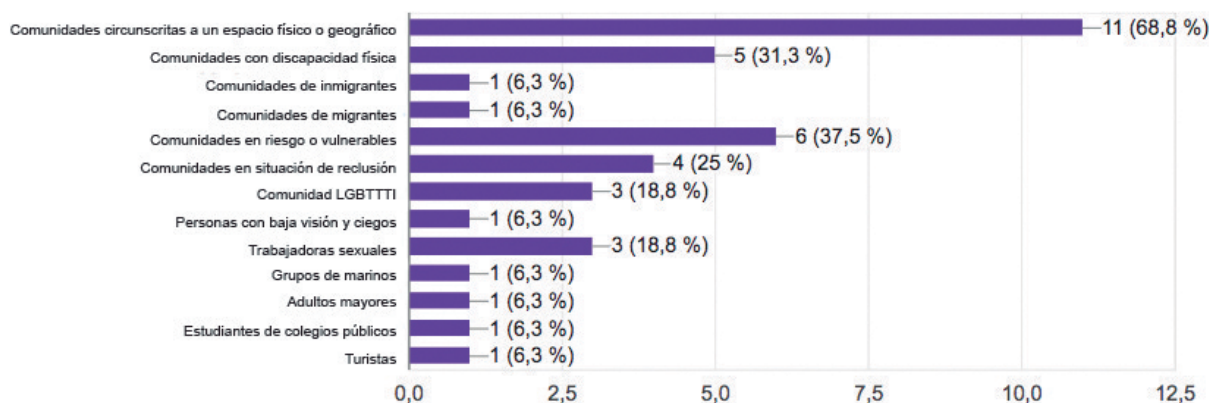
si nadie recopila las experiencias subjetivas, aisladas y las académicas y profesionales (...) y con ello genera vías de acceso y desarrollo metodológicos, es muy probable que se contrapongan nuestros acercamientos una y otra vez, confundiendo y diversificando las apreciaciones generales de los saberes. Por supuesto que tampoco se trata de homogeneizar la percepción, pero sí de mejorar los dispositivos de comunicación, agilizar la distribución de la información y claro está, atender más eficientemente a las particularidades de cada comunidad, en beneficio de la población en general (A. Mejía, comunicación personal, 2019).

²⁷ En 2009, George E. Hein impartió la conferencia "Responsabilidad social de los museos" en la cual habla sobre la responsabilidad social en el sentido que los museos deben dedicarse a coleccionar, exhibir y conservar un acervo cultural con el propósito de educar y enriquecer a las sociedades. Sin embargo, más allá de esa enunciación, no posiciona al museo como un agente de cambio social que se involucre directamente con cuestiones o problemáticas relativas a la sociedad. Para más información consultar Hein, G.. (2010). The Social Responsibility of Museums. En The Educative Contribution of Museums to Society (pp. 30-43). Puerto Rico: Museo de Arte de Ponce.

Asimismo, los programas comunitarios obedecen a una cierta necesidad política de obligada *responsabilidad social de los museos*²⁷, que limita todas las acciones de los departamentos de educación de los museos dentro de las comunidades. Desplegando programas de responsabilidad dirigidos, como se muestran en la gráfica, sobre todo a comunidades circunscritas a un espacio físico o geográfico concreto, con un 68,8% (11 personas) y al trabajo con comunidades en riesgo o vulnerables

¿Con que comunidades o grupos sociales trabaja o ha trabajado?

16 respuestas



con un 37,5% (6 personas). El objetivo subyacente en la mayoría de los casos surgidos de la responsabilidad social, es incrementar sus partidas presupuestales y su visibilidad mediática. La gráfica da cuenta de la multiplicidad de comunidades, al menos desde el volátil entendimiento de los profesionales involucrados en este tipo de programas.

Sin embargo, en años recientes, algunos departamentos de educación de museos de arte contemporáneo han apostado por transformar este tipo de iniciativas con la intención de articular modelos de intervención más críticos y experimentales, para vincularse con las comunidades. En este sentido, parece indispensable retomar el potencial de la educación emancipadora y liberadora latinoamericana para generar programas de educación en contexto comunitario, que posibiliten una transformación social versus responsabilidad social, precisamente, porque el arte contemporáneo se inserta en una suerte que ayuda a generar lecturas críticas de la realidad con miras a cuestionarla y/o transformarla por medio de las prácticas educativas y artísticas, para desencadenar procesos de empoderamiento individual y colectivo que apuntan al protagonismo social.

2.2. Tres escenarios sobre la educación y la comunidad

Los “modelos” de educación surgidos durante la segunda mitad de los años 2000, trataron de acortar las profundas y evidentes dificultades de acercamiento del público (visitante, audiencia, etc.) al arte contemporáneo, como lo criticaba Rufino Tamayo, inconvenientes que se habían afincado en los museos desde décadas pasadas, como se explicó, puesto que la educación en los museos privilegiaba el goce visual y la transmisión de significados legitimados, evitando la crítica y el cuestionamiento. Sin embargo, para que sucediera esto último, las personas tendrían que asistir a la institución, o los museos tendrían que evadir la tendencia a confinar a las personas siempre hacia el interior del museo. Lejos de establecer una crítica fundada en las constantes fallas de los museos para que lo anterior acontezca, se apunta a la propuesta del museo como un espacio abierto y en flujo; alejarse de sus salas e ir a las comunidades destinatarias interesadas.

Es necesario puntualizar la clara tendencia teórica a registrar y analizar los programas comunitarios desde la crítica del arte con intereses en lo público y desde la práctica artística con intereses en lo social y político, sobre todo a nivel internacional. Y en menor medida desde la educación y la pedagogía. Algunos estudios referenciales son los realizados por los españoles Javier Rodrigo, Antonio Collados y Aida Sánchez, las suizas Carmen Mörsh y Nora Landkammer y el peruano Diego Cevallos. En este sentido, en México son pocas las referencias teóricas y los estudios relacionados específicamente en museos de arte contemporáneo. El caso más antiguo, que de alguna manera antecede al programa comunitario del MUAC, es “La Casa del Museo²⁸” en el Pedregal de Santo Domingo, el cual fue desarrollado en la década de los años setenta por el Museo Nacional de Antropología e implementado por el museógrafo Mario Vázquez. Otra referencia indirecta más reciente sobre



²⁸ En tres casas diferentes, construidas en el Pedregal de Santo Domingo, en el Ajusco y en Tacubaya, el Museo Nacional de Antropología sacó los objetos de la misma institución y los llevó a dichas casas. Así, las propias comunidades tenían que documentar los objetos, “activarlos”, hacer el cedulario y conservarlos, similar al programa el *MUAC en Tu Casa*. La intención de Mario Vázquez era, por un lado, salirse del museo y por otro, reconstruir el tejido social. Para más información consultar Sabido, A.. (2014, diciembre). Tres momentos en la actividad museológica de Mario Vázquez. *Gaceta de Museos*, 60, 40-51.

Imagen 21. s/r. Instalación de la Casa del Museo [Fotografía]. Imagen recuperada de https://www.mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/articulo%3A12656

²⁹ INSITE, fundada en 1992, es una iniciativa comprometida con la producción de obras de arte en la esfera pública a través de colaboraciones entre artistas, agentes culturales, instituciones y comunidades. Para más información consultar Quint, M. & Silva, E. (1992). *InSite 1992*. InSite Sitio web: <https://insiteart.org/es/in-site-92>

la relación entre las comunidades y el arte, podría vincularse a InSite²⁹ en 1992, algunos de los proyectos artísticos se interesaron en desarrollar trabajos que cuestionaban la noción y afectación de comunidades geográficas provinciales que cruzan fronteras constantemente.

Los proyectos de Mario Vázquez, y en menor medida InSite, nacen como tempranas iniciativas que dan cuenta de la necesidad de los museos en cambiar la forma de vincularse con las comunidades. Así, no es de extrañar que la Galería Jumex (Fundación/Colección Jumex), la Sala de Arte Público Siqueiros (INBA) y el Museo Universitario Arte Contemporáneo (UNAM), sean museos de arte contemporáneo más fluidos, puesto que han apostado por “un modelo más radical de museo: más experimental y el cual ofrece un compromiso politizado respecto a nuestro contexto histórico” (Bishop, 2013, p. 5) inmediato, involucrándose con lo que está sucediendo, como lo describe Altés, haciendo porosos sus muros para actuar y generar flujos

en otros espacios de relación más directos con el contexto político y social.

Resulta claro que los departamentos de educación ejercen una práctica educativa más o menos concreta hacia el interior de estos museos, aunque a veces inconstante, asentada en teorías extraídas del constructivismo, del construccionismo o variantes tropicalizadas de diferentes vanguardias educativas. Sin embargo, hacia el exterior, las prácticas educativas recientes hacen intentos asilados por posicionar la educación desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire y los discursos transformadores y reconstructivos de la educación de Carmen Mörsch. No obstante, lo anterior parece más el resultado de una educación ambiguamente sustentada por dichas aproximaciones teóricas, puesto que no está claro cómo funcionan los procesos educativos o qué procesos pedagógicos se toman en consideración para el desarrollo de los programas comunitarios.

Además, en términos generales parece cierto que algunos museos en la CDMX generan programas dirigidos a comunidades definiéndolas por anticipado a pesar de que no existe una definición única y concreta sobre las comunidades. Sin embargo, éstas suelen pensarse en dos sentidos: el primero, se piensa a la comunidad en relación a la ubicación geográfica por proximidad al emplazamiento físico del museo³⁰. El segundo, se explican bajo una cierta visión institucionalizada que exotiza a las comunidades como grupos³¹ minoritarios, vulnerables o marginados de la sociedad que comparten una identidad en común, y los necesitan ser “educados” a través del arte, para cumplir funciones formales dentro de la sociedad, a lo que Paulo Freire situaría dentro de la “Educación Bancaria³²”. Así, la delimitación geográfica de la comunidad extendida a una identidad común de vulnerabilidad de la misma, se podría interpretar como una constante.

³⁰ En relación a la disposición geográfica se pueden citar: Tu Vecino San Carlos del Museo Nacional de San Carlos y Recordar es Vivir del Museo Franz Mayer, programas que trabajan con las comunidades inmediatas al emplazamiento geográfico del museo.

³¹ Desde la idea de grupos abstractos se pueden mencionar: el Programa de Género del Centro Cultural de España en México y el programa de Diversidad del Museo Memoria y Tolerancia, programas que comportan dentro de una comunidad específica una identidad común compartida en relación a la igualdad de género y/o a la diversidad sexual.

³² Paulo Freire explica que la Educación Bancaria o Educación Tradicional, el educando recibe todos los contenidos de la sabiduría por parte del maestro. En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes o depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar pasivamente con muchos conocimientos y los aprenda, guarde y archive con mucha memorización. La educación bancaria de los opresores, no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Esta educación sirve a la clase dominante y deja a los oprimidos en la oscuridad. Ante ello, Freire propuso una nueva educación que debe dar más importancia a los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los educandos se convierten en educandos-educadores, y los educadores se convierten en educadores-educandos. Para conocer más sobre este tema, revisar Dale, J., Hyslop-Margison, E. (2010). *Pedagogy of Humanism*. En Paulo Freire: *Teaching for Freedom and Transformation* (pp. 71-104). Amsterdam: Springer.

³³ Dado que este nombre será aludido muchas veces en el texto, se hará uso de la abreviación DCE para simplificarlo.

2.2.1. Programas comunitarios. Galería Jumex

El Departamento de Comunicación Educativa³³ de la Galería Jumex, generó formas críticas de educación para vincularse con la comunidad inmediata de empleados dentro de la fábrica y posteriormente con las comunidades externas que habitan en el entorno geográfico lindante. Mirando hacia atrás, los primeros programas comunitarios que se desarrollaron fueron con la misma comunidad de empleados de la Planta Jumex de Xalostoc y Tulpetlac de las áreas de Centro de Manejo y Distribución (CMD), Ingeniería Industrial y Proyectos. Estos primeros programas comunitarios pretendían:

Reafirmar los puentes de comunicación con las diversas áreas de los complejos industriales y compartir mediante las distintas vías de reflexión que propone el arte contemporáneo con la visión de Fundación/Colección con su vida interna. [...] tiene el propósito de brindar un conocimiento general con el objetivo de encausar y provocar la existencia de proyectos personales o colectivos que observen las múltiples posibilidades creativas y económicas que se pueden convertir en una alternativa de economía familiar o personal autosustentable (Celis, M. y Paizanni, A., 2009).

Posteriormente, los programas desarrollados fuera de la Galería Jumex se impartieron en la Colonia San Carlos en Ecatepec. Al respecto, Lorena Moreno comentaba hacia el 2012, que:

Nos encontramos con un conjunto de vivencias, experiencias, aprendizajes y relaciones que hoy [...] nos habla de donde partimos y hacia dónde nos desplazamos, pero también nos deja imaginar y reinventar nuevas maneras de recorrer o recordar. San Carlos, nos habla de



lo que vivimos juntos, pero sobre todo habla de nosotros y nuestro entorno real e imaginario (p. 1).

Imagen 22. Celis, M. (2009). Taller de Serigrafía para Colaboradores de la Fábrica de Jumex [Fotografía]. Imágenes recuperadas de <http://fundacioncoleccionjumex.blogspot.com/>

Esos programas de educación desarrollados entre 2007 y 2010, derivaron en proyectos de mayor complejidad. Así, se desarrollaron estrategias para acercar a las comunidades tradicionalmente excluidas de los circuitos centralizados de la Ciudad de México; un público que habita en la periferia de la ciudad, “en una zona geográfica con importantes carencias económicas, sociales, educativas y culturales” (Morales, 2014, p. 77). En ese marco de acción, el DCE transformó la posición de la Galería al situarse como un agente de cambio social en un contexto desconectado e inhóspito mediante los programas comunitarios que incidían en la reconstrucción del tejido socio-cultural inmediato. David Hernández (2018), último coordinador de estos programas, explica que tenían:



Imagen 23. Moreno, L. (2012). Taller "Los Tres Atlantes" [Fotografía]. Imagen proporcionada por Lorena Moreno.

Ejes de acción que comenzaban en la comunidad inmediata con los obreros de la fábrica y las familias de los mismos y que se extendía a la zona/territorio: escuelas secundarias, medias y universidades locales; centros sociales y algunos grupos llevados por líderes de la zona. [...] Además, se ofertaba a escuelas de arte llevar un transporte para que fueran a la galería y trabajaran ciertos temas que venían en sus currículos. Finalmente, también teníamos un programa iniciado por el artista Ricardo Caballero y luego financiado pro Fundación Jumex en un par de reclusorios para internos psiquiátricos (pp. 117-118)

Samuel Morales consideraba que “los programas comunitarios no son para formar artistas o hacer acciones artísticas, sino para fortalecer sujetos” (citado por Hernández, 2018, p.117), que, considerando el contexto de “carencias” explicado por Morales anteriormente, coincidían en algún problema o necesidad en común. Entonces, los programas comunitarios aglutinaban interacciones entre agentes sociales heterogéneos (personas), que tenían percepciones semejantes de los problemas, y a partir de eso se forjaba cierta comprensión común. Posteriormente, se generaba una desactivación social, un proceso de construcción social o un proceso de transformación social. Hernández explica que:

Una comunidad está hermanada a partir de un problema común, y de la necesidad de resolverlo es como las comunidades van mediando sus energías, y las energías que se generan al interior de la comunidad están entrelazadas por una capa que es de carácter conceptual, que es de carácter meramente ideológico. Pero hay otra capa que es más importante, que es la capa de las relaciones afectivas y los vínculos afectivos, y estos vínculos afectivos lo que logran en relación a los sujetos y en relación al interés o el deseo de resolver un problema, es que los sujetos puedan o no puedan poner en entredicho todos sus supuestos ideológicos, conceptuales, espirituales (D. Hernández, comunicación personal, 1 de octubre de 2019).

El desarrollo de esta propuesta de educación en contexto comunitario, partía de la pedagogía del oprimido³⁴ establecida por Paulo Freire y la propuesta triangular³⁵ de Ana Mae Barbosa. En este sentido, el modelo pedagógico buscaba articular un proceso educativo más abierto y crítico, además de reconocer que todos los actores y agentes tienen un saber y una voz dentro de un proceso comunitario. Así, los talleres se pensaban más

³⁴ La pedagogía del oprimido plantea que los sujetos, en calidad de ser los oprimidos, puedan desarrollar su autonomía, siendo capaces de cuestionar y desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidas por parte de fuerzas sociales (grupos opresores) que no permiten su liberación. Para más información consultar Ocampo, J. (2008, enero 17). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, pp. 58-72.

³⁵ Hacia la década de 1990, Ana Mae Barbosa propone una metodología de enseñanza del arte que denomina “propuesta triangular”. El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte sin que esto implique establecer un sistema rígido, en cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte que se refiere a cuestiones vinculadas con aspectos históricos, culturales, sociales, económicos; la lectura de obra de arte introduce herramientas que permitan abordar diferentes medios, soportes y lenguajes y; el hacer artístico que se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción de imágenes visuales. Para más información consultar Barbosa, A. (2015). *La Imagen en la Enseñanza del Arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.



Imagen 24. Moreno, L. (2012). Participantes en el programa comunitario de la Galería Jumex con la Secundaria Técnica 97 en Tultitlán [Fotografía]. Imagen proporcionada por Lorena Moreno.

como un laboratorio donde se ensayaban diferentes posiciones que eran constantemente renegociadas, a fin de producir una incidencia contextual mucho más abierta y directa, pero también que permeara en un proceso autogestivo más largo y duradero.

Quizá resulta un poco absurdo, pero importante, recalcar el interés del DCE en trabajar en una zona geográfica con importantes carencias, como se citó anteriormente, idea que remite a la importancia del espacio geográfico de la comunidad y su condición de vulnerabilidad, lo cual conduce a comprender las comunidades, sobre todo, a partir de la sociología. Es relevante hacer notar que el DCE consideraba a una comunidad bajo la idea de que se encuentra hermanada por un problema

en común y de la necesidad de resolverlo, más que en relación a lo geográfico o lo vulnerable, precisamente porque, aunque puedan estar situados en un mismo espacio geográfico, la noción sociológica tradicional de la comunidad en función a las relaciones más o menos homogéneas entre un grupo de personas en un lugar geográfico determinado, queda superada por el deseo, la necesidad y el objetivo en común para resolver un problema que atañe a los miembros de la comunidad unida. Y, como resultado de este proceso, se comienzan a desarrollar procesos de (re)construcción social o transformación de los sujetos para eludir las carencias económicas, sociales, educativas y culturales en los cuales se hallan sometidos sin desearlo. Es en este proceso en donde la pedagogía del oprimido toma especial importancia, puesto que tiene el potencial para ser crítico, para des construir o reconstruir el contexto comunitario de los sujetos.

³⁶ Dado que este nombre será aludido muchas veces en el texto, se hará uso de la abreviación DE para simplificarlo.

2.2.2. Programas comunitarios. Sala de Arte Público Siqueiros

La Sala de Arte Público Siqueiros a través de su Departamento de Educación³⁶, generó una serie talleres comunitarios entre 2014 y 2016 (siendo, quizá, el programa más politizado, pero menos mediatizado). Estos programas estuvieron dirigidos en principio a grupos minoritarios y “vulnerables” como: débiles visuales, ex trabajadoras sexuales, trabajadores de la construcción, adolescentes en situación de reclusión y comunidad LGBTTTI. Después, el margen de acción se extendió y complejizó en relación a grupos de adolescentes que radican en la periferia de la ciudad de México. La SAPS consideraba que:

En la periferia se articulan lugares de experimentación, germinados en la emergencia, donde realmente se producen configuraciones socioculturales muy sugestivas, interesantes e imprescindibles. [...] donde brotan formas de colectividad que se estructuran formal o informalmente. Es



Imagen 25. Mejía, A. (2014). Vista al programa comunitario "Siqueiros expandido", en colaboración con albañiles de Marina Park Polanco y Construyendo y Creciendo A.C. [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

ahí, en estas geografías, donde se deben pensar tácticas de intervención cultural para visibilizar los conflictos que acontecen (Becerril, 2015, p. 3).

En retrospectiva, es importante reconocer dos ejes articuladores en los programas comunitarios de la SAPS. Por un lado, se retoman dos ideas fundamentales del pensamiento de Siqueiros: el carácter social y político del arte y, el programa de actividad artística colectiva que ejecutó a lo largo de varios proyectos bajo el sistema de producción en taller. En este sentido, Siqueiros escribía hacia 1932:

Está demostrado prácticamente la superioridad del trabajo colectivo en acción técnica democrática, bajo dirección técnica democráticamente electa [...] el trabajo de grupo reconcentra enorme riqueza emotiva, técnica y de acción. El trabajo colectivo [...] es el único capaz de aportar al proletariado el amplio material de agitación y propaganda que este necesita para su diaria lucha (Siqueiros, 1932, p. 00201-00202).

Por otro lado, se retoman experiencias de trabajo relacionadas a los procesos de las prácticas artísticas colaborativas contemporáneas extraídas de proyectos de arte que trabajan con comunidades. En este sentido se puede hacer referencia a los trabajos de ToroLab³⁷ de Raúl Cárdenas, Bataille Monument³⁸ de Thomas Hirschhorn, Oda Projesi³⁹, etc.

Los primeros programas comunitarios sucedieron bajo un formato de participación⁴⁰, puesto que, aunque los desarrollaba el Departamento de Educación, estos sucedían como una necesidad que el departamento de curaduría planteaba entorno a las exhibiciones temporales. Así, el DE diseñaba los contenidos y las actividades del programa de educación para posteriormente invitar a una comunidad, elegida de acuerdo a las necesidades de la exhibición, a participar. En este sentido, el programa partía de una situación planificada desde el principio por el artista o por curaduría, lo cual limitaba y anulaba todo esfuerzo crítico y problemático dentro de la comunidad, porque había una estabilización aglutinada por la premisa curatorial. En este sentido, Martínez explica que:

En el momento en el que tu identificas a alguien como una comunidad, como que ya lo estás dejando estático, y como que siempre la piensas a partir de las cosas que hay en común. Pero creo que también una comunidad puede pensarse a partir de los disensos o de las carencias (F.

³⁷ Torolab es un laboratorio de investigaciones espaciales, arte y fenómenos de la vida contextual, quien crea metodologías de trabajo en las cuales, dependiendo del proyecto, invita a personas a desarrollar el proyecto con él. Su principal interés radica en establecer relaciones profundas entre personas, ideas y equipos para mejorar la calidad de vida. Para más información consultar Cárdenas, R. (2003). Torolab: Tres proyectos recientes sobre urbanidad y el contexto de la frontera México-Estados Unidos. En *Arte y Ciudad. Estéticas urbanas, espacios públicos, ¿políticas para el arte público?* (55-63). México: SITAC.

³⁸ Bataille Monument (2002) fue un proyecto desarrollado durante Documenta 11 en Kassel, Alemania, en el que colaboró con los habitantes del marginado suburbio de Nordstadt, un distrito de inmigrantes, racialmente dividido y desfavorecido socioeconómicamente. Es importante aclarar que este proyecto no surgió como un proyecto social de representación, sino como un proyecto artístico, aunque estaba circunscrito a cuestionar la democracia activista dada la obvia ubicación en un espacio racialmente en desventaja, así, el proyecto no respondía a las necesidades de los residentes, puesto que tocaba tangencialmente sus intereses contextuales. Para más información consultar: Hirschhorn, T. (2004). Bataille Monument. En *Resistencia* (79-100). México: SITAC.

³⁹ Oda Projesi es un colectivo artístico con sede en Estambul, compuesto por: Özge Açıkol, Güne Sava y Sevil Yersel. Han experimentado con formas alternativas de usar y producir espacios públicos con el objetivo de estar presentes en el vecindario y en la ciudad, y ser conscientes de que todos vivimos en comunidad. Oda Projesi tiende a la ruptura de las formas generalizadas del pensamiento y el comportamiento, intentando extraer una metodología nueva y práctica. Antes de cada proyecto, primero intentan aprender las rutinas diarias, el ritmo de los vecinos y los alrededores del lugar específico donde se realiza el proyecto. Y basándose en ello, intentan en colaboración con los vecinos, establecer nuevas perspectivas y posicionamientos. Para más información consultar: Lind, M. (2004). Actualisation



of Space: The Case of Oda Projesi., de Transversal Sitio web: <https://transversal.at/transversal/1204/galindo/en>

Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019).

⁴⁰ Grant Kester menciona que la participación funciona como una capacidad primordialmente simbólica para legitimar las decisiones y los planes que ya se han elaborado en un nivel más alto de autoridad institucional. En este mismo sentido, Carmen Mörsch explica que la participación se define en como la institución decide el marco, la estructura o la actividad y luego otros participan; y la colaboración sucede cuando el marco se desarrolla conjuntamente con la comunidad y en base a un diálogo horizontal. Por su parte, Javier Rodrigo sintetiza el concepto de colaboración al mencionar que colaborar es negociar, lo que implica posicionarse y aceptar el cambio.

Imagen 26. Horcasitas, V. (2014). Vista al mural del programa comunitario “Taller de estencil” impartido a estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 44 “Acamapichtli” en Santiago Cuautlalpan [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

Tras los primeros acercamientos ineludibles a la idea de los programas de educación en contexto comunitario, se evolucionó a un trabajo de colaboración a partir de la educación popular⁴¹. En esta segunda etapa, el “modelo” pedagógico de los programas comunitarios experimentaba con los discursos de las exhibiciones en otros espacios. El DE colaboraba en el desarrollo de los contenidos junto con comunidades pensadas a partir de los disensos, las carencias y los conflictos. La finalidad era que a través de las “estrategias a través del arte, la comunidad pueda entender más su realidad o los problemas que hay dentro de la comunidad misma” (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019) para cuestionarla, entenderla y volver con nuevas herramientas para transformarla. En este sentido y en la misma línea de Mörsch, los problemas y los conflictos tienen

el potencial para ser usados en el proceso educativo, activando otras posibilidades, interacciones y cambios sociales.

En los programas de participación, la relación con las comunidades complementaba las propuestas curatoriales. Éstas se definían previamente al programa de educación bajo cierta condición de grupos vulnerables, posteriormente se les invitaba a participar. En los programas de colaboración, los contenidos de las exhibiciones dinamitaban otros espacios de acción y las exhibiciones desaparecían dando flujo a los intereses de las comunidades. El programa de educación se definía entre la totalidad de los involucrados de la comunidad para decidir el tipo de programa que se debía articular. Los programas de colaboración buscaban generar espacios de diálogo y debate para provocar un intercambio de experiencias, y una reconfiguración socio-política de la misma comunidad mediante el encuentro entre diferentes puntos de vista o diferentes formas de ver algo para de esta manera, activar nuevas situaciones.

Entonces, ¿bajo qué criterios a una comunidad se le considera como tal? Al respecto, Martínez comenta que “el término comunidad es como un fantasma, es como ese fantasma que no sabemos ni dónde está ni quién es, pero todo mundo habla de él” (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019). Sin embargo, desde la práctica, el Departamento de Educación de la SAPS, en su primer momento, trabajó con comunidades que compartían una misma identidad y condición al ser entendidas como grupos minoritarios y vulnerables que el museo rearticulaba de acuerdo a los intereses curatoriales y dentro del mismo espacio físico de la institución. En un segundo momento, esa misma condición de vulnerabilidad se extendía hacia un espacio geográfico ya preconcebido en la periferia de la CDMX: Tultitlán y Santiago Cuautlalpan. No obstante, en cualquiera de los casos, se trataba de activar el diálogo y el debate sobre los disensos y las carencias para construir otras situaciones.

⁴¹ Carmen Mörsch extiende este concepto en el libro *Contradecirse una Misma*, donde menciona que la educación popular es un concepto teórico-práctico-político que se desarrolló en América Latina a partir del pensamiento de Paulo Freire a finales de la década de 1960. Se basa en fomentar la actividad crítica, es decir: transformar al sujeto a partir de un proceso de educación contextual que genere las condiciones necesarias para que los oprimidos puedan descubrirse reflexivamente a partir de la propia realidad para criticarla y transformarla.



Imagen 27. Martínez, M. (2012). Vista al programa comunitario "RAP: una alternativa ante los registros de ilegalidad y violencia" en la Secundaria Técnica 212 Luis Enrique Erró Soler, en Tultitlán, Edo.Mex. [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS

En este caso, la idea de comunidad como "fantasma" se vuelve un poco ambigua, puesto que las comunidades fueron preconcebidas en ambos casos desde un inicio. A partir de esa reflexión, el "fantasma" viene en el momento que la misma comunidad tiene que mediar sus disensos y forjar sus propios lazos transitoriamente en calidad de "exiliados de otros círculos" (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019), a fin de pensar sobre su propia condición de vulnerabilidad. Estas comunidades dependen en gran medida de la intervención del Departamento de Educación para "producir diferentes formas de pensamiento y estimularlas (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019), pero también para mediar el encuentro entre los disensos y los diversos modos de ver algo.

2.2.3. Tejiendo Santo Domingo. Museo Universitario Arte Contemporáneo

Hacia el 2005, Graciela de la Torre estaba influenciada⁴² por las teorías del Post Museo y la Teoría del Aprendizaje Constructivista de George E. Hein. Estas influencias suscitaron un proceso de experimentación en la curaduría y en la educación dentro del MUCA Campus, que más tarde se posicionaría de manera concreta en el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC). Es importante hacer notar que estas teorías, sobre todo, tuvieron una afectación conceptual y práctica hacia el interior del museo y la forma en cómo se relacionaba con el público a través de las obras de arte.

⁴² Conviene revisar estas influencias teóricas en De la Torre, G. (2005). La interpretación y las funciones museísticas. En el 1er Encuentro Nacional de Interpretación. Simposio llevado a cabo en el MUCA Campus, UNAM.

Sin embargo, una situación muy diferente acontece hacia el exterior del museo. La Subdirección de Programas Públicos del MUAC, empieza a pensarlo como un agente de transformación social a través de la pedagogía crítica, en el mismo sentido del discurso reconstructivo planteado por Carmen Mörsch. Así, el museo

se inserta en la construcción de discursos plurales, especialmente los que proceden de colectivos minoritarios, silenciados o periféricos, y en prácticas alternativas basadas en la diversidad cultural, social, étnica y territorial. [...] La pedagogía crítica no solo pretende ampliar el tejido de comunidad del museo, sino construir colectivamente a la institución, generando estrategias que permitan el cuestionamiento social a través del arte, el impulso de prácticas experimentales y descolonizadas, la valoración de la apertura, la transparencia y la inclusión (De la Torre, 2018, pp. 108-109).

Con base en esto, el MUAC, a través de la Subdirección de Programas Públicos, desarrolla el proyecto Tejiendo Santo Domingo como una forma de trasladar el museo a las personas

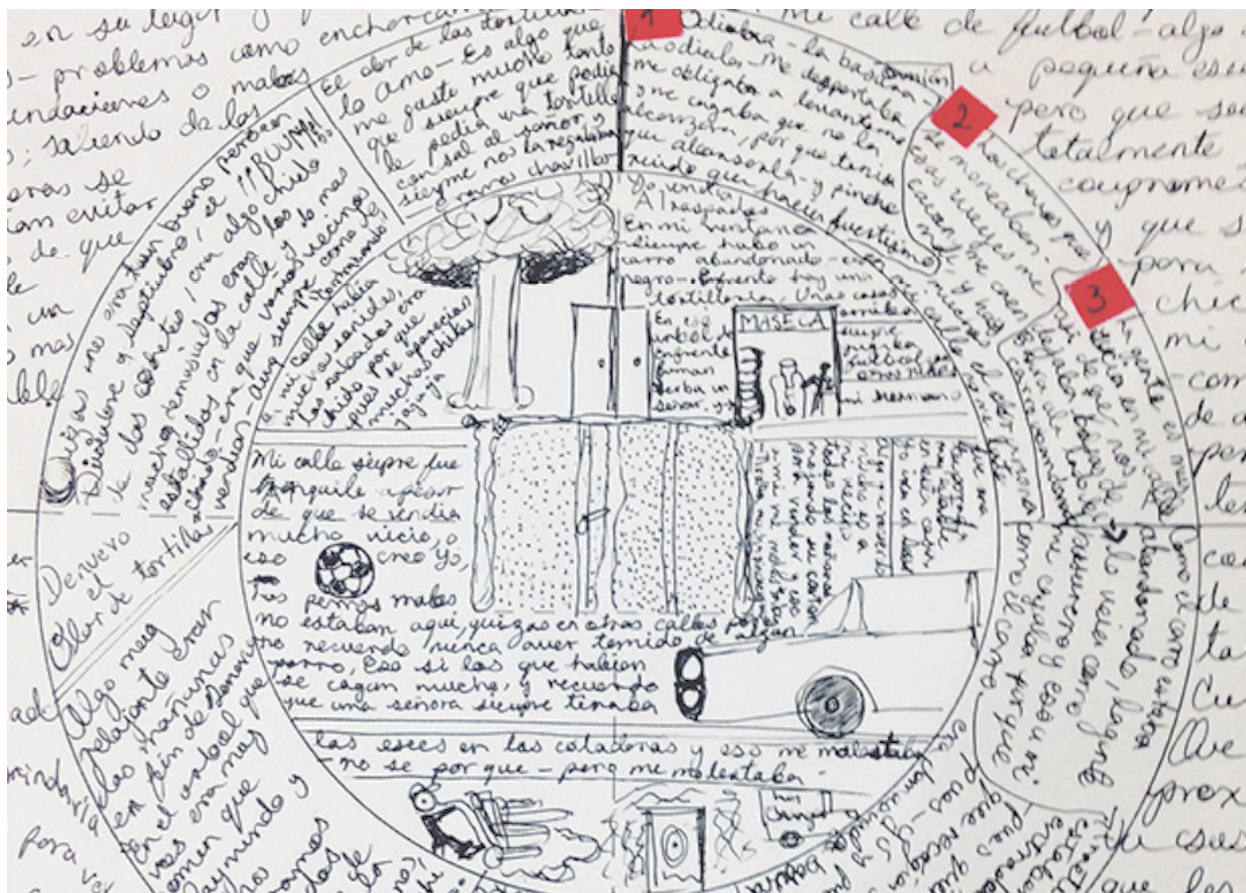


Imagen 28. Bartilotti, D. (s/f). Ventana de mapeo Santo Domingo, herramienta de mapeo [Dibujo]. Imagen recuperada de <https://www.dorabartilotti.com/dispositivos-urbanos/>

que viven en el Pedregal de Santo Domingo, quienes usualmente no asisten, y con ello propiciar intercambios. Al respecto Miriam Barrón (2019) comenta que les “interesó vincularse con ellos porque es una comunidad que no viene al museo, aunque es nuestra vecina. Queríamos activar una relación más cercana, y si ellos no vienen al museo, entonces nosotros buscamos ir” (p. 1). Así es como se creó “una plataforma de investigación y acción comunitaria que busca generar procesos artísticos de colaboración e intercambio entre el museo, la universidad y los vecinos” (MUAC, 2018). Pero también, “buscamos visibilizar las problemáticas que existen en la colonia, entre ellos la violencia, el hacinamiento y la falta de agua” (Barrón, 2019, p. 2), puesto que Santo Domingo es uno de los núcleos urbanos más peligrosos y violentos en la Ciudad de México.

Los primeros acercamientos, aunque burdos, con la comunidad que radica en el Pedregal de Santo Domingo, fueron iniciados por Ignacio Plá, quien fuera responsable del área de Proyectos Públicos y Comunidades, y actualmente coordinados por Miriam Barrón, en calidad de jefa del área de Museología Crítica. Es interesante hacer notar dos posturas en relación al concepto de comunidades. La primera, parafraseando el discurso del ex subdirector de Programas Públicos del MUAC; Luis Vargas⁴³ en ICDAC, se pensaba desde la línea más tradicional explicada a partir de la sociología: una comunidad situada en un emplazamiento geográfico (cercano al museo) que es vulnerable. Estos previos acercamientos a Santo Domingo surgían de una pre concepción (buena y mala) en la que se llegaba como un agente extraño a la comunidad.

⁴³ Martínez, B. (2017, octubre 14). ICDAC: Mesa 1 Geografía sur (1ª Parte). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=s4X_gdz7gnc

En la segunda, y la más reciente, Miriam Barrón posiciona a las comunidades a partir no solo del espacio geográfico, sino también “con estas identidades, con estos afectos, con estas relaciones interpersonales, con estas conexiones [...] somos comunidad no solo por el espacio geográfico, podemos pertenecer a una comunidad sin saberlo” (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019). Barrón se distancia de la concepción tradicional de las comunidades situadas en un lugar concreto, considerando que la ocupación del Pedregal de Santo Domingo se hizo a través de la invasión de predios que se encontraban “libres” o desocupados durante el año de 1971. En este sentido, la invasión articuló un asentamiento geográfico hecho de diversas concatenaciones que guardaban una relación de causa y efecto, pero nunca estables.

Ese cambio de posición, surge de una investigación teórico-práctica sobre otros espacios independientes o colectivos de artistas que habían trabajado con comunidades a través del arte en México y en América Latina. Posteriormente, durante un año se llevó a cabo un diagnóstico mediante talleres, mapeos y



Imagen 29. Bartilotti, D. (s/f). Insurrección Visual, mural conmemorativo de los 47 Años de Fundación del Pedregal de Santo Domingo, Alcaldía de Coyoacán [Fotografía] Imagen recuperada de <https://www.dorabartilotti.com/dispositivos-urbanos/>

otras actividades, con el objetivo de obtener información sobre la comunidad que radica en Santo Domingo. Así, aunque se realizaban actividades, no se generaban líneas de trabajo, sino nada más se creaba un reconocimiento de la comunidad. En este mismo sentido, es interesante hacer notar que Tejiendo Santo Domingo inició con una concepción sobre comunidad más cercana una posición antropológica y/o social, sin embargo, actualmente la idea de comunidad es expandida en su entendimiento por Barrón:

Somos comunidad no solo por el espacio geográfico, podemos pertenecer a una comunidad sin saberlo [...] Comunidad se refiere como a grupos de personas que tienen similitudes, entonces, puede ser sí, desde el espacio geográfico, pero a la mejor (.sic) puede ser una

comunidad virtual [...] hay que pensarlo más en una idea expandida (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019).

Desde la práctica, el área de Museografía Crítica sigue considerando una cierta condición de vulnerabilidad de la comunidad circunscrita a un emplazamiento geográfico cercano al museo. Sin embargo, este programa ahora llega de “una manera más humilde, de reconocer primero, de entender cómo estaba funcionando, de crear una relación afectiva” (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019) con la comunidad que habita en el Pedregal de Santo Domingo, puesto que el mismo Pedregal ya tenía, o tiene, un sentido preestablecido de funcionamiento. Una comunidad que reconoce las diferencias acontecidas en un mismo espacio geográfico surgido de la invasión durante la década de los años 70. Esta invasión acontecida en ese espacio que estaba libre y que ellos podían ocupar suscitó el encuentro y la mezcla de muchas culturas que llegaron a radicar al Pedregal, reconociendo la diferencia como una condición de similitud e identidad.

Entonces, para llegar a este actual entendimiento de esa comunidad en el Pedregal de Santo Domingo, se realizó un diagnóstico y se produjeron cuatro líneas de investigación: territorio, memoria, cuerpo y género y lenguas originarias, que sirvieron para generar estrategias desde el arte contemporáneo, las cuales buscan que las personas sean creativas y se empoderen de sus propios conocimientos para posibilitar una modificación dentro de ese contexto. Entonces, los programas de educación en contexto comunitario desde el constructivismo y a través de la pedagogía crítica, proponen que las personas “busquen sus propios conocimientos, que ellos identifiquen qué les interesa, que busquen ese conocimiento solos” (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019) y que se vuelvan críticos respecto a su entorno.



Imagen 30. S/N. (2019). Taller de tatuaje con grabado [Fotografía]. Imagen recuperada de https://www.facebook.com/Okupando-la-escuelita-451836598707812/?ref=page_internal

⁴⁴ Existen, específicamente dentro de los museos de arte en la CDMX, otros casos que podrían considerarse de estudio, sin embargo, estos tres casos fueron elegidos con base en su duración mayor a un año y la conceptualización en términos de educación. Algunos otros referentes que no se narran, pero de igual importancia son: Fábrica Social (2012) del Museo Nacional de San Carlos, el cual se desarrolló mediante un modelo de participación con los residentes de la Colonia Tabacalera durante cuatro meses, su cese se debió al cambio de jefatura del departamento de educación; el Laboratorio de Arte Alameda desarrolló el ciclo *Todes a la Plaza* (2019), el cual tuvo una duración de tres meses, y utilizó como herramienta la investigación artística para abordar problemáticas de género, violencia y construcción de la comunidad en el espacio público de la Alameda Central; el Programa Público (2015) del MUCA Roma que se llevó a

Así, la colaboración se vuelve parte fundamental de este proceso pedagógico, puesto que los programas de educación se desarrollan de una forma muy horizontal. A pesar de haber establecido varias líneas de investigación para la implementación de sus programas, éstos toman en consideración lo que les importa trabajar a los miembros de la comunidad, visualizando “qué cosas les interesa y sobre eso vamos observando hacia dónde dirigirnos. Porque también tiene que ser algo que te interese, que te guste y que quieras hacer” (M. Barrón, comunicación personal, 30 de agosto de 2019).

3.1. La educación en contexto comunitario como práctica crítica

Los tres programas en contexto comunitario que funcionan como casos⁴⁴ de estudio, dejan ver un ambiguo modelo pedagógico.

Desde la teoría, la mayor parte de estudios centrados en este tipo de programas comunitarios suelen hacerse desde el arte⁴⁵ y rara vez desde la educación. Sin embargo, es claro el interés en la educación como una práctica crítica y como un ejercicio de posiciones en conflicto que son constantemente renegociadas; así, el arte funciona como un pretexto que abre posibilidades para la incertidumbre, el cuestionamiento y la inestabilidad. En este sentido, la educación escapa al emplazamiento físico del museo y de la contemplación estética del arte para reconstituirse y reconstruirse en otros espacios abiertos y en flujo, en la misma línea esbozada por Groys, Loewy y Birnbaum sobre los museos. La educación que se activa:

No trata de justificar el trabajo de los artistas o las exposiciones, sino que intenta experimentar pedagógica y culturalmente con sus contenidos en otros contextos y redes activas, y desde ahí producir nuevas mediaciones y producciones culturales, contextuales, afines, paralelas y diferenciales (Rodrigo & Collados, 2012 p. 21).

De esta suerte, los programas de educación en contexto comunitario se ejercen en otros espacios en flujo⁴⁶, fuera del museo, donde interactúan posiciones sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, psicológicas, etc., con la intención de activar, problematizar, responder y transformar situaciones contextuales determinadas a través del arte. Así, la educación se ejerce como una práctica crítica, que no solo significa abrir el diálogo y el intercambio, sino que significa también “contradecir lo ya sabido, los relatos, las promesas y las formas de legitimación dominantes de la misma educación” (Mörsch, 2015, p. 14), porque como explica Hernández, “la escuela tiende a ser la acaparadora de la idea de la educación, pero la educación está en todos lados” (D. Hernández, comunicación personal, 1 de octubre de 2019).

cabo durante el período de reapertura de esta institución y el cual buscaba incentivar dinámicas de producción colaborativa y comunitaria. Para más información consultar (1) <http://www.cronica.com.mx/notas/2012/665941.html>; (2) <https://www.facebook.com/artealameda/photos>; (3) <https://revistacodigo.com/entrevista-con-mariana-david-el-nuevo-proyecto-del-muca-roma-enrique-metinides-janine-gordon-damian-ortega-fernando-ortega-yameli-mera-gabriel-kuri-jeronimo-hagerman-miguel-calderon-carlos-amorales/>

⁴⁵ La mayoría de estudios sobre este tipo de programas comunitarios suceden a partir de las prácticas artísticas colaborativas y/o el arte con intereses comunitarios. Éstos se pueden citar bajo diversas posturas teóricas: Dialogical Art de Grant Kester; Rleational Aesthetics de Nicolas Bourriaud; Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship de Claire Bishop; New Genre Public Art de Suzanne Lacy; Arte Expandido de Paul Ardenne; One place after another de Miwon Kwon; Slow Curating: Re-thinking and extending socially engaged art de Megan Johnston; los monumentos de Thomas Hirschhorn; etc.

⁴⁶ En el caso de Tejiendo Santo Domingo, los programas se desarrollan en el Centro de las Artes y Oficios “Escuelita Emiliano Zapata” del Pedregal de Santo Domingo. En el caso de los Programas Comunitarios de la SAPS, los programas externos se llevaron a cabo en Marina Park en la Colonia Anáhuac, en la Secundaria Técnica No. 212 “Luis Enrique Érró Soler” en Tultitlán, y en la Escuela Secundaria Técnica No. 44 “Acamapichtli” en Santiago Cuautlalpan, ambas en el Estado de México. Los Programas comunitarios externos de Jumex se llevaron a cabo en la Secundaria Técnica 97 en Tultitlán; en un Salón de Fiestas en la Colonia San Carlos en Ecatepec, mismo que se había conseguido en préstamo y; en el Centro Cultural Puente del Arte A.C. en San Juan Alcahuacan.



Imagen 31. S/R. Vista al programa “San Carlos visita tu comunidad” del Museo Nacional de San Carlos [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://mnsancarlos.inba.gob.mx/aprendizaje-y-mediacion>

De acuerdo con lo anterior, es necesario proveer marcos de reflexión que cuestionen la postura del museo y su línea de educación, no solo con base en la responsabilidad social y a la obligación moral que tienen los museos de “educar”, como lo menciona Hein, sino como instrumentos de transformación social, a fin de establecer “una postura práctica educativa que sea: performativa, des-normalizadora, antirracista y anti sexista, que responda a la complejidad del arte contemporáneo y que no pare de molestar e interrumpir” (Mörsch, 2011, p. 7). Desde esta postura crítica, la educación se asume como una práctica social y política que problematiza y dinamita el contexto comunitario, una forma de comprometerse con las comunidades no para estabilizarlas, sino para desestabilizarlas e intentar transformarlas.

La educación crítica, pondría en crisis a la comunidad con la intención de establecer una relación colaborativa para provocar efectos transformadores en la sociedad, pero que en el más placentero de los escenarios, parecería que los programas y las acciones de ciertos museos, no solo de arte contemporáneo, atienden necesidades poco fundamentadas o reflexivas. Al respecto, Tania Ragasol (2014) comenta que “normalmente todos operan bajo calendarios exigentes que concentran sus fuerzas en la operación y el cumplimiento de sus actividades, sin tener tiempo para reflexionar sobre sus resultados después de su implementación” (p. 7).

Lo anterior se puede hacer evidente en programas de educación en contexto comunitario con un enfoque paliativo para distraer o atenuar los efectos negativos de personas hospitalizadas, como la Maleta San Carlos del Museo Nacional de San Carlos; paternalistas que pretenden facilitar la reinserción social de personas con problemas, como los Programas Comunitarios del Museo Franz Mayer; o reproductivos que educan a las generaciones del futuro mediante el desarrollo de la creatividad y la expresión corporal, como “Jugando con Tamayo” del Museo Tamayo o “San Carlos visita tu comunidad” del Museo Nacional de San Carlos. Por el contrario, la educación debe proponer y tener una mirada siempre crítica para:

evitar enfoques paternalistas, de ideales paliativos o de cura social [...] más allá de una falsa horizontalidad o relacionalidad consensual entre supuestos iguales [...] convirtiendo ciertos proyectos de arte comunitario en “maquiladoras culturales” debido a la flexibilidad, falta de derechos y mano de obra barata que suponen las comunidades. (Rodrigo, 2015, p. 62).

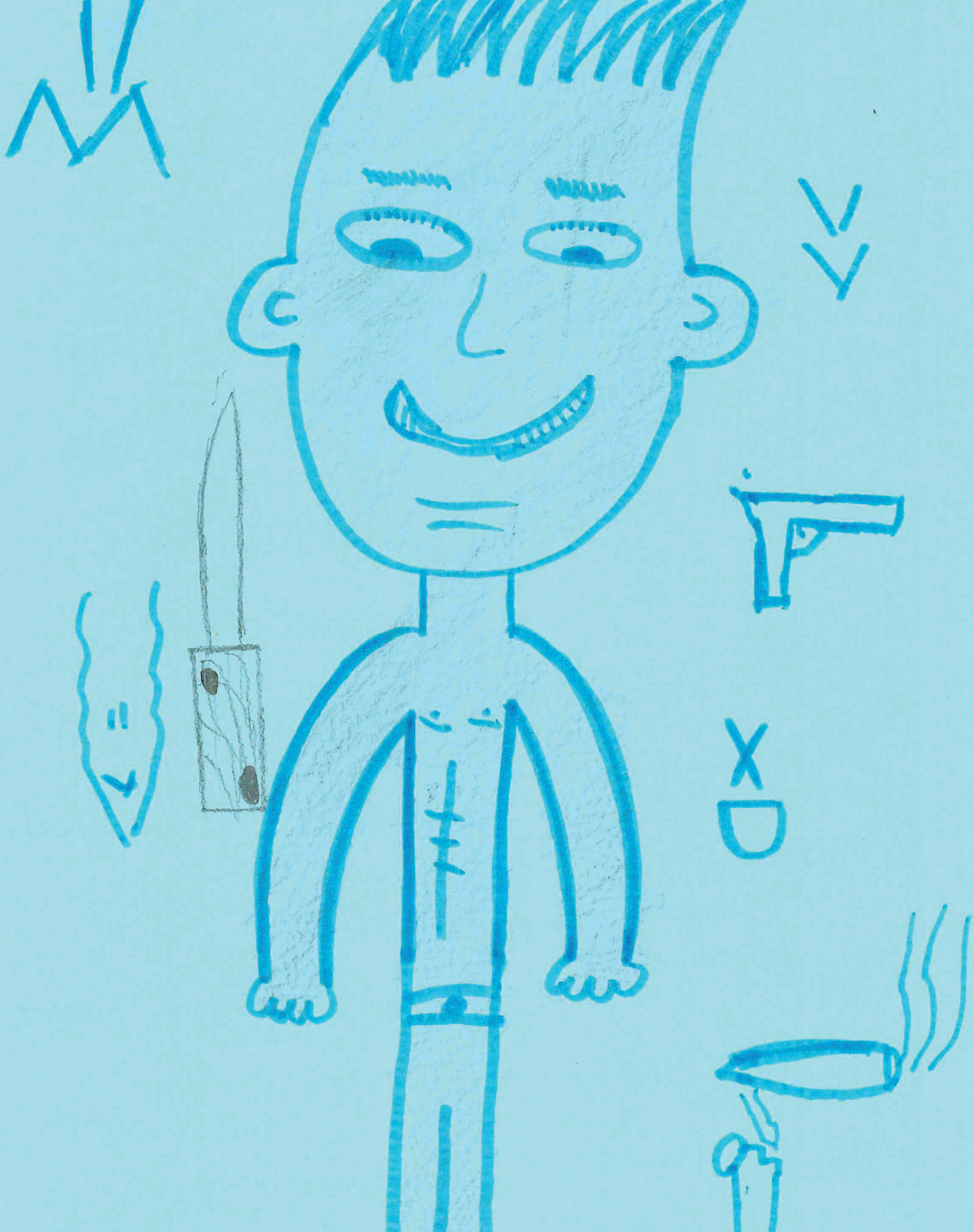
Los tres museos de arte contemporáneo elegidos como caso de estudio y sus programas comunitarios, dentro de un plano

institucionalizado, se presentan como mecanismos de conciencia crítica sobre su compromiso social y político en cuanto a miembros de una sociedad. En este sentido, los programas de educación en contexto comunitario “tienen un papel clave que desempeñar en esta reinención social de nuestro futuro: y que son necesarias nuevas formas de institucionalización fluida, flexible y colaborativa para que esta re imaginación vaya más allá del nivel de la retórica simbólica” (Byrne, J. 2018, p. 12). La educación en museos, a través de la práctica artística contemporánea, se vuelve una herramienta ineludible para que las comunidades desarrollen formas alternativas de seguir, apoyar, crecer, cuestionar y responder a problemáticas sociales y políticas que acontecen en la actualidad de su entorno.

* * *

El anterior panorama de prácticas educativas que se despliegan en los programas de educación en contexto comunitario, pone de manifiesto dos situaciones. La primera, relacionada a repensar la educación como un campo ineludible a las controversias, problemas y antagonismos que suponen este tipo de procesos educativos. La segunda, vinculada a una especie de distanciamiento de una única práctica educativa acogida por una única teoría, lo que posiciona a la educación bajo un huracán de modelos experienciales y casi subjetivos, que se activan y obedecen a determinados marcos de acción personales, conduciéndolos a procesos más experimentales y críticos. Estos programas comunitarios plantean comprensiones y cuestionamientos de lo que significa la relación entre la educación, el arte y las comunidades, así como reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones de las propias instituciones museísticas.

Tomando en consideración esas dos situaciones, es importante generar líneas discursivas y hallar elementos comunes, pero diferentes, entre los tres casos de estudio. Así, el siguiente capítulo trata de estructurar un ensamblaje que presenta los modos en que se conectan y friccionan esos tres procesos educativos entre sí y, alude a un trabajo imposible de cubrir, pero que refleja a la distancia la diversidad de voces y prácticas ejercidas, a partir de ciertos puntos clave y relatos ya narrados.



Repensando la comunidad y la educación.

Imagen 32. Caballero, R. (2014). Dibujo obtenido del programa dirigido a los adolescentes en conflicto con la ley de la DGTPA [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

En la actualidad resulta importante repensar sobre la noción de comunidad y educación, puesto que existe una clara tendencia a implementar programas de educación en contexto comunitario, para mostrar, por lo menos mediáticamente, que los museos tienen una función social. Sebastián Santana, uno de los coorganizadores del Encuentro de Educadorxs en Museos, se pregunta: *¿qué son las comunidades? ¿quiénes colaboran con ellas?* (Santana, 2020). Lejos, quizá de ofrecer una respuesta certera respecto a estas complicadas preguntas, el encuentro se aproxima a una cierta postura costumbrista de lamento, al manifestar “que abraza errores, sueños, resistencias, paradojas, aspiraciones, irreverencias, emociones, fracasos, aquello que nos quiebra” (Educadorxs.org, 2020) y deja ver un marcado interés sobre la experiencia más que en relación al análisis teórico.

En este sentido, parece relevante proporcionar aproximaciones menos consoladoras sobre el concepto de comunidad y educación dentro de este tipo de iniciativas. En este sentido, más allá de considerar los tres programas de educación como buenos o malos, por un lado, es importante resaltar que desarrollaron una serie de acciones en cooperación con diversas comunidades, mediante el trabajo con diversos actores y/o agentes, con los cuales se construyeron espacios de colaboración para puntualizar necesidades o situaciones problemáticas, generar acciones específicas e iniciar una transformación social, lo cual los coloca desde otros posicionamientos en relación a la educación.

Por otro lado, lejos de la responsabilidad social de los museos planteada por Hein, que se limita al solo intercambio con la cultura del museo o con los contenidos de la colección, de las exhibiciones temporales y/o de la obra de arte, estos programas han reconsiderado los flujos que los museos hacen hacia dentro de la sociedad, en la misma línea de Groys y Altés, interesándose por situaciones actuales y problemáticas



urgentes, sobre todo, las locales. La posición de Birnbaum sobre los museos resulta relevante en estos momentos, porque de lo que se trata es de abrir espacios de disenso y crítica hacia las estructuras del poder, como también lo piensa Mörsch. Entonces, la educación en contexto comunitario funciona como una especie de intervención social, que habilita encuentros a partir de problemáticas y necesidades locales para posibilitar otras formas de pensar, hacer y actuar.

Imagen 33. Moreno, L. (2010). Imagen de los asistentes al programa comunitario de la Galería Jumex en la Secundaria Técnica 97 en Tultilán, Edo.Mex. [Fotografía]. Imagen proporcionada Lorena Moreno.

3.1. Comunidad excepcionall

Desde esta especie de educación como intervención social que promueve nuevas estructuras efímeras de carácter relacional y dialógicas, se puede enfatizar que el construccionismo y el constructivismo no son suficientes para los programas de educación en contexto comunitario. Considerando que éstas dos teorías provienen de un pensamiento que trata de desarrollar cognitivamente las capacidades del público, resulta poco eficaz la forma en cómo se puede concebir, bajo el amparo de estas teorías, una transformación que intervenga o incida en las problemáticas locales sociales y/o políticas de

la comunidad a través del pensamiento, la crítica y la reflexión, puesto. Igualmente, tampoco resulta claro, como se muestra en las entrevistas, que modelos de educación articulan las áreas de educación para el desarrollo de este tipo de programas.

La idea de comunidad parece ser obvia dentro de las actuales prácticas de educación en contexto comunitario ejercidas por el personal a cargo de este tipo de programas. En términos tradicionales, las comunidades suelen encontrarse vinculadas a una noción sociológica, la cual las plantea en relación a una identidad común condicionada por su disposición geográfica o situada en un lugar/espacio concreto, como lo planteaba Luis Vargas. Esta habitual perspectiva puede resumirse en lo que el sociólogo John Bruhn (2011) especifica sobre el concepto de comunidad, en donde existen:

Relaciones entre un grupo de personas, en un determinado lugar geográfico que va más allá del reconocimiento casual [...] el apego al lugar involucra las emociones, actitudes, creencias y comportamientos asociados con un lugar físico específico. Los lugares crean emociones y sentimientos porque reflejan los valores y creencias que aprendimos y experimentamos en ese entorno” (p. 12).

Si se parte de la anterior aproximación, los programas de educación se acercarían a las comunidades desde la responsabilidad social de los museos, propuesta por Hein (2010), donde son implementados bajo enfoques paternalistas y de cura social, puesto que trabajan con personas que comparten una identidad en común afianzada en un espacio determinado, lo cual neutraliza el potencial político del arte y de la educación para la confrontación y la transformación social, acusarían Mörsch (2011) y Rodrigo (2015). No obstante, resulta evidente que las relaciones entre los miembros de la comunidad inevitablemente suceden en lugares físicos, pero no necesariamente en espacios

físicos estables a los cuales se encuentran conectados, creando emociones y sentimientos de unidad, como lo menciona Bruhn. Por el contrario, la idea planteada por Martínez de la SAPS al considerar a la comunidad como un “fantasma”, resulta pertinente, puesto que de alguna forma sigue la línea planteada por Critical Art Ensemble, pensamiento que también retoma el historiador del arte Grant Kester. Esta idea especifica que:

Actualmente, el principio dominante es “comunidad”. Sin duda, el equivalente liberal de la noción conservadora de los “valores familiares”: ninguno de ellos existe en la cultura contemporánea y ambos se basan en la fantasía política [...] Una sola característica social compartida no puede de ninguna manera constituir una comunidad en ningún sentido [...] Quien realmente quiere comunidad en primer lugar, ya que contradice la política de la diferencia. Solidaridad basada en la similitud a través de la etnicidad compartida y redes familiares interconectadas apoyadas por un sentido compartido de lugar e historia, trabajan contra la posibilidad de poder a través de la diversidad, manteniendo sistemas sociales cerrados. Para unir a diferentes personas que comparten una preocupación similar, los grupos híbridos deben formarse intencionalmente. (Critical Art Ensemble, 2002, p. 27).

Esta idea sobre los grupos híbridos, puede acogerse de alguna manera bajo lo que Garnet C. Butchart designa como comunidad excepcional, la cual se distancia de la “importancia” del espacio físico-geográfico y el sentido de unidad y pertenencia que tienen los miembros. Así, la noción de comunidad excepcional indica que la “comunidad no existe en ninguna parte. Es banal decir simplemente que la comunidad es un grupo o red de personas que comparten un vínculo común [...] siempre está fracturada, por lo tanto, la comunidad solo puede estar en reparación” (Butchart, 2010, pp. 23-24) y siempre abierta, puesto que ese

vínculo o identidad común solo permanece activo a nivel de discurso, pero quizá, no a nivel de agencia, en donde la acción comunitaria requiere un compromiso colaborativo total con los otros miembros.

Ahora, aludiendo a la idea de que los grupos híbridos deben formarse intencionalmente de acuerdo a preocupaciones similares, o en estos tres casos en específico, bajo la existencia de problemas en común como lo especifican Hernández y Martínez, sería importante pensar que las comunidades tienen puntos de entendimiento poco precisos, puesto que desde el discurso de cada una de las tres instituciones parece que las comunidades con las cuales desarrollan los programas de educación son elegidas con base al lugar, la historia y/o las similitudes. Este planteamiento se lee claramente en lo mencionado por Samuel Morales (2014) al referirse a una “zona geográfica con importantes carencias económicas, sociales, educativas y culturales” (p. 77) y que de alguna manera también manifestaba Luis Vargas en referencia a un emplazamiento geográfico vulnerable cercano al MUAC.

Sin embargo, desde la acción, las comunidades son entendidas como grupos híbridos que se forman deliberadamente de acuerdo a problemas en común. En este sentido, lo que los programas comunitarios proveen es un contexto de acción, más que un contenido, como lo explicaría Kester, puesto que facilitan el diálogo entre los diferentes miembros que integran una comunidad “carente” de un sentido compartido de lugar o historia, propiciando una “organización creativa de encuentros colaborativos y conversaciones que van más allá de las limitaciones institucionales” (Kester, 2005, p. 153) y discursivas de los museos, en donde “la obra de arte se puede ver como una especie de conversación: un punto de encuentro de diferentes significados, interpretaciones y puntos de vista” (Kester, 2017, p. 159) y que funciona como una herramienta para reflexionar



sobre el mundo en el que vivimos, acotaría Antúnez (2013). Este enfoque dialógico sobre la obra, se puede distinguir en oposición a la “contemplación” del objeto que la educación planteaba durante gran parte del siglo XX en México, así, se defiende la participación dialógica como parte del proceso del arte contemporáneo.

Imagen 34. Montes, M. (2012). Vista al programa comunitario impartido por Wenceslao Bruciaga en Sodome Bath House [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

Sí no existieran los problemas en común, “no habría comunidad. O bien, la comunidad se caracterizaría por la singularidad, un tipo de masa en la que todos piensan de la misma manera, no hay diferencias y no es necesario tomar decisiones porque todos ya están de acuerdo” (Butchart, 2010, p. 25). De esta forma, la comunidad no estaría ni fracturada ni abierta, ni en diálogo,

⁴⁷ La Mtra. Citlali Castro, ex responsable de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, define los modelos de educación como una representación ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Asimismo, se considera que los modelos de educación se aplican tanto para la educación formal como no formal, puesto que ambos tipos de educación son parte de una actividad educativa, organizada y sistemática. En este sentido, los modelos de educación son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas en la elaboración y análisis de los programas, y en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para más información consultar http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic002_14/documentos/Presentacion_Analisis_Modelos_Educativos.pdf

puesto que se constituiría bajo un sentido orgánico de unidad, como lo denomina Bruhn. Sin embargo, la comunidad invita a pensar en los disensos, los disturbios y las distancias que surgen por la simple razón de compartir y convivir en la diferencia.

Asimismo, desde la pedagogía del oprimido, la existencia de un exterior que asedia, oprime y perturba el interior de la comunidad, también transporta conflictos y problemas hacia la misma, puesto que se encuentra siempre fracturada, en reparación e incompleta, como lo menciona Butchart. Asimismo, es cierto que el asedio y la opresión no suceden de igual forma o en la misma medida entre las diferentes comunidades o sus miembros. Cabe sugerir, que el exterior también ayuda a comprender la lógica, la estructura y sobre todo, la experiencia de la comunidad misma.

Este breve acercamiento teórico a la noción de comunidad, pone en evidencia la importancia fundamental de analizar estos procesos educativos y de articular un modelo de educación⁴⁷ dentro de este tipo de programas para relacionarse con las comunidades, que generan los departamentos de educación de museos, específicamente, los de arte contemporáneo.

3.2. Educación como intervención social

Está educación como intervención social, comprende una extracción sintética de los tres procesos educativos y convive en argumentos, por lo menos en la experiencia, con las teorías políticas y sociales, de la crítica institucional y de los posicionamientos sobre el arte contemporáneo, posibilitando contextos que subrayan la capacidad transformadora de la comunidad a través del arte. En ocasiones este tipo de programas ambicionan desesperadamente el tratar de cambiar las condiciones sociales objetivas de existencia; sin embargo, se debe puntualizar un proceso primario a veces postergado,

lo que se intenta es alterar las condiciones de la experiencia o conciencia personal de los participantes.

Asimismo, se puede cuestionar ¿qué sucede con la pedagogía y con el aprendizaje, en relación al trabajo comunitario y el arte, cuando escapan al construccionismo y constructivismo? Y, si la pedagogía y el aprendizaje no son articulados bajo esos parámetros ¿qué otras teorías amparan la educación que se aplica en el desarrollo de los programas comunitarios? Este tipo de programas facilitan diferentes modelos de relación entre las personas, los otros y lo otro/diferente mediante una pedagogía del encuentro (Sánchez). La educación y la pedagogía se vuelve crítica (Mörsch y Freire) y el aprendizaje se vuelve desobediente (Atkinson). De alguna manera no directa, Rodrigo y Collados (2015) sugieren que estas aproximaciones teóricas sobre la educación en contexto comunitario versan “sobre lo indecible, imprevisible, lo inapropiado. Sobre zonas o materias oscuras, que es necesario trabajar y relatar, para con ello, generar cambios y situar lo reproductivo, lo abyecto, las tareas de negociación y cuidados en el centro de las políticas” (p. 67).

Poniendo en perspectiva el proceso de la educación de los tres casos de estudio, la educación como intervención social [véase el siguiente diagrama] establece una horizontalidad entre la educación y la comunidad para colaborar en función de los problemas o las necesidades que tienen en común, a través de la reflexión y la crítica sobre sus condiciones, situaciones y/o procesos sociales y políticos a fin de producir acciones que posibiliten una transformación, un cambio o una desactivación a nivel social y político. La colaboración se produce mediante la pedagogía del encuentro entre el disenso que encuentra fallas, resistencias y contradicciones dentro de la comunidad y, el consenso para resolver problemas o necesidades en común para reconfigurar la comunidad y la reaparición de sujetos con nuevos pensamientos e ideas, produciendo el aprendizaje desobediente

⁴⁸ Para conocer más sobre este tema, revisar Dale, J., Hyslop-Margison, E. (2010). *Pedagogy of Humanism*. En Paulo Freire: *Teaching for Freedom and Transformation* (pp. 71-104). Ámsterdam: Springer.

que interrumpe el orden social y político. La reflexión y la crítica se realiza por medio de la pedagogía crítica, que busca cuestionar procesos sociales propiciando espacios de debate y discusión por intermedio de la pedagogía del encuentro.

La pedagogía crítica parece una postura relevante y necesaria para el desarrollo de los programas de educación en contexto comunitario. Pero ¿en qué sentido se debería conceptualizar su aplicación? Es indiscutible que Freire consideraba que la educación siempre es política, porque tiene la fuerza necesaria para hacer cambios y transformaciones individuales y sociales atendiendo a opresiones implantadas y después aceptadas instintivamente. En este sentido, los programas de educación en contexto comunitario con enfoques paternalistas, paliativos o de cura social, interfieren con la capacidad de razonar de las personas, y niegan toda posibilidad de reflexión, crítica y cambio.

Los educadores aleccionados en la tradición de la educación conductista y contemplativa empleada en los museos durante la década de los años ochenta y noventa, y las personas adecuadas a esos modelos para acercarse al arte contemporáneo, se podrían enjuiciar desde lo que Freire denomina como educación bancaria⁴⁸, puesto que “su libertad para pensar y actuar de manera autónoma en el verdadero sentido de la palabra puede verse significativamente reducida” (Dale, J., Hyslop-Margison, E., 2010, p. 144) a una mera recepción pasiva y acrítica de contenidos e información que limitan su potencial para repensar nuevas ideas o posibilidades. Así, durante los años 2000, se posibilitó el surgimiento de una educación que promovía reflexiones críticas sobre nuestro entorno a través de las obras de arte contemporáneas, lo cual produjo una ruptura con la educación vinculada a procesos contemplativos, cognitivos y conductistas que habían sido utilizados décadas atrás.

Entonces, lo importante no es la transmisión de contenidos o la finalización de determinada agenda política de responsabilidad social de los museos, “sino qué tipo de ciudadanos estamos formando, y por tanto, qué posibilidades de acción política colectiva (agencia, como se dice a veces) estamos creando” (Rodrigo, 2007, p. 32-33). Esto vendría a ser consecuente con la idea de que los programas comunitarios forjan sujetos, como lo menciona Hernández y Morales. Porque el forjar sujetos, se hace primero a nivel personal e interpersonal, para posteriormente hablar de un trabajo posicional para distinguir desde dónde hablan y se sitúan; reconocer la posición de cada uno de los actores desde dónde están hablando, como lo menciona Martínez. Y, por último, vendría la liberación de las conciencias para potenciar la autonomía de las personas dentro de la comunidad y la sociedad.

De esta forma, la pedagogía crítica, al igual que el arte contemporáneo y la teoría política, producen acciones reflexivas mediante el propio derecho de las personas a participar crítica y activamente dentro de situaciones, condiciones y procesos sociopolíticos que acontecen dentro de las comunidades silenciadas, minoritarias y periféricas, como lo expresa el MUAC; vulnerables y en conflicto, como lo enuncia la SAPS y; con carencias, como lo denomina Jumex. Al respecto, Dale y Hyslop-Margison (2010) consideran que:

La pedagogía crítica debe describirse como transformadora porque argumenta que las personas puedan liberarse al reflexionar críticamente sobre las condiciones históricas de la organización social, al comprender sus circunstancias políticas en términos causales y contextuales, y al actuar de varias maneras para transformar estas condiciones [...] pero la reflexión por sí sola es insuficiente para la transformación social sin acción o praxis. (p. 59).

Los programas comunitarios se insertan precisamente en la acción, es decir, una vez que ha sucedido una transformación o liberación de la conciencia de las personas a partir del cuestionamiento en relación a las problemáticas o necesidades contextuales, se debe generar una acción concreta dentro del mismo entorno. Los programas comunitarios aglutinan ese proceso de acción para que la reflexión crítica tenga una salida “real”. Así, la pedagogía crítica ayuda a transformar la constante condición de “vulnerabilidad” que envuelve a las comunidades, porque alienta a cuestionar los supuestos y las situaciones en que los conflictos o los problemas en común suceden,

no solo en términos de resistencia, sino también, de manera más afirmativa, creando espacios de discusión y debate que abren posibilidades para formas más equitativas y emancipadas de práctica colectiva [...] para transformar las condiciones que dan forma a nuestras vidas (Atkinson, 2018, pp. 196-197).

En estos contextos de discusión y debate en que acontecen los programas comunitarios, como es el caso de la SAPS, se rechaza lo individual en función del intercambio, del encuentro colectivo y del diálogo; las personas llegaban a un lugar en donde tenían que encontrar la forma de estar juntos, como lo menciona Martínez (F. Martínez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2019), donde cada persona tenga la misma oportunidad para efectuar propuestas y criticarlas mediante la liberación de la conciencia, como proceso previo, de cualquier tipo de dominación. El hecho de participar en este tipo de encuentros:

Nos hace más capaces de involucrarnos en encuentros discursivos y procesos de toma de decisión en el futuro. Al intentar exponer nuestros puntos de vista a los demás, necesitamos articularlos de un modo más sistemático. Así, nos vemos obligados a vernos a nosotros mismos

desde el punto de vista de los demás, y por tanto, somos capaces, al menos potencialmente, de ser más críticos y conscientes de nuestras propias opiniones. Esta conciencia autocrítica nos puede llevar, a su vez, a ser capaces de ver nuestras opiniones y nuestras identidades como supeditadas, en proceso y sujetas a una transformación (Kester, 2017, p. 157).

Ese encuentro es lo que Aida Sánchez (2018) denomina como pedagogía del encuentro, que enfatiza “la intensificación de la relacionalidad y la no coincidencia que crea un potencial para la aparición de algo que no puede ser programado [...] La pedagogía del encuentro significa considerar las condiciones, contradicciones, resistencias y fallas en las relaciones” (p. 155) que existen hacia el centro de las comunidades.

Así, la pedagogía del encuentro halla una o varias aperturas en el orden establecido de la comunidad, las cuales requieren de un pensamiento o posicionamiento diferente para su renegociación a través de encuentros, a los cuales, Freire señalaría como libres, abiertos y democráticos: “encuentros en los que ejerciésemos el derecho a nuestra curiosidad, el derecho de preguntar, de discrepar, de criticar” (Freire, 1994, p. 104) la realidad o la situación problematizada para disipar contrariedades. Esta pedagogía del encuentro, no solo genera un estado de shock asentado en las contradicciones y el disenso, sino también, en la misma línea de Hernández, en el deseo y consenso de resolver un problema en común, y donde también pueden aprender el uno del otro: aprender juntos y estar juntos. Esto supondría, en términos de Kester, una identificación empática con el otro, para lograr una mejor comprensión de su posición, además de propiciar una apertura recíproca, es decir, una capacidad para dejar que las opiniones del otro siempre cuestionen y alteren las propias.





Imagen 35 (Imagen anterior). Martínez, F. (2014). Vista al programa comunitario "El espacio como texto. La escritura como forma" coorganizado con el Proyecto AGORA. Aulas de Gestión Ocupacional para América Latina y en colaboración con Fundación/Colección Jumex [Fotografía]. Imagen recuperada de Archivo SAPS.

Los programas comunitarios, desde la pedagogía crítica y la pedagogía del encuentro, no tienen la intención primordial de producir objetos o adquirir conocimientos para hacer cosas como lo sustentaría el constructivismo, pero sí tienen el propósito de propiciar contextos para causar nuevos pensamientos, ideas y reflexiones que escapan a formas que se podrían catalogar bajo la lógica del conocimiento y la educación formal. En este sentido, el aprendizaje que resulta de estas dos pedagogías, y lejos de la educación bancaria, conductista y constructivista, se vuelve desobediente porque se promueve el libre derecho a expresar contrariedades y divergencias mediante el diálogo, que es siempre un proceso de comprensión inacabado o "provisional", en el que los miembros de la comunidad excepcional comprenden al otro y suprimen la distancia (histórica o cultural) entre ellos por medio de un problema común.

Lo anterior es lo que Dennis Atkinson designa como aprendizaje desobediente, porque se establecen encuentros de aprendizaje mediados que no pueden conceptualizarse antes que acontezcan. En lugar de proveer vías de aprendizaje prescritas que tienden a presuponer lo que la pedagogía debería ser y hacer para originar un aprendizaje en el estudiante, en este caso la comunidad, "el trabajo pedagógico requiere una especie de desobediencia hacia los parámetros de práctica y pensamiento" (Atkinson, 2018, p. 30) establecidos tradicionalmente para la adquisición de conocimientos, porque no hay una educación única para ejercer la pedagogía o una aproximación correcta para enseñar y aprender. En todo caso, parafraseando a Kester, la educación es contextual y cada comunidad tiene necesidades, problemas y resultados correspondientes a su entorno inmediato.

Es en este tipo de prácticas educativas en donde se pone de manifiesto el interés de los programas comunitarios por generar una transformación de las condiciones políticas y sociales, en la misma dirección que Dale expresa. Así, la pedagogía descansa

sobre el disenso más que en el consenso, puesto que este tipo de iniciativas trabajan con fallas, posibilidades, contradicciones y resistencias que surgen como interrupciones dentro de la comunidad, y quizá estas condicionantes son las únicas constantes estables que hay dentro de las comunidades.

El disenso implica una forma de actuar, debatir y dialogar, y la pedagogía crítica indica que no hay una reflexión y transformación sin una acción. Esa acción se vuelve política porque suscita una “intervención dentro del orden social establecido [...] que invoca una intervención y la aparición de sujetos que alguna vez no aparecieron y un espacio social reconfigurado” (Atkinson, 2017, p. 147). De esto, se puede posicionar la idea de que los programas comunitarios fortalecen sujetos, como lo explica Morales, porque se produce una reaparición de sujetos (que estaban, pero no eran considerados) como actores empoderados, participativos, organizados y conscientes (como lo especificaría Freire), con problemas y necesidades (que también ya estaban, pero ocultas o minimizadas) que se hacen explícitas a los ojos del orden social y político instituido. Cuando aparecen estos sujetos, lo hacen dentro de un espacio reconstituido por ellos mismos, un espacio que no surge del orden establecido.

Al final, los programas comunitarios funcionan más como un ejercicio contextual de enunciación colectiva y cuestionamiento social que facilita la activación de cosas que ya están en el “aire”, y con ello articular nuevas configuraciones, nuevas distribuciones, nuevas acciones más allá del discurso, nuevas formas de criticar y dar sentido a lo común para posteriormente llevar a cabo procesos que faciliten un cambio personal o social. Los programas comunitarios, en el sentido de “hacer cosas”, funcionan más como un ejercicio práctico de traducción de las experiencias de cuestionamiento, en donde los objetos no solo pretenden representar los conflictos, las carencias y los disensos, sino que intentan decir algo sobre lo que se está trabajando, la manera de relacionarnos con la realidad, con eventos y con

ideas nuevas; crear con esos sujetos objetos o crear sujetos con los objetos, como lo explica Hernández (D. Hernández, comunicación personal, 1 de octubre de 2019).

* * *

Lejos de ofrecer un horizonte saturado de reclamaciones y descalificaciones sobre los procesos educativos que han realizado los museos en cuestión, la educación como intervención social se propone como una posibilidad idónea para debatir sobre el momento en que los museos o sus departamentos de educación condenan a una comunidad excepcional, a un grupo minoritario o vulnerable a la esterilidad de pensamiento. En esa condena, algunos museos promueven programas comunitarios subyugados a un cierto carácter asistencialista y/o estadístico con la disimulada intención de satisfacer políticas culturales, administrativas y de obligada responsabilidad social.

La existencia de programas comunitarios bajo la idea de asistencialismo, reconocería en las comunidades una especie de rechazo social, discriminación y estigma, con el ánimo de arrojar a la crítica el lamento e imposibilitar la transgresión como respuesta a la exclusión. Asimismo, en esa crítica algunos programas trabajan bajo una línea educativa vertical, enfatizando los intereses de la institución, de las colecciones y desterrando las preocupaciones y problemas de la comunidad.

Por el contrario, se vuelve indiscutible e importante pensar que la educación como intervención social se vuelve problemática, puesto que trabaja con contenidos potencialmente políticos que son detonados por las necesidades de las comunidades. Está educación apunta a subvertir discursos y estructuras de poder y opresión instaladas en la cotidianidad de las relaciones

dentro de cada comunidad, para propiciar cierta “liberación” y autonomía. Así, se plantean contextos temporales de disenso y cuestionamiento radical como formas de intervención y transformación. Por consiguiente, es necesario plantear modelos operativos desde la educación, para poder construir negociaciones perdurables y adaptables a cada contexto.

La comunidad crece cuando la acción integra pensamiento y realidad sobre problemáticas que pueden ser comunes entre sus miembros. Situaciones que pueden originar disensos y contrariar opiniones, sin embargo, esto posibilita diferentes consensos. La educación se convierte así, en un encuentro de posiciones dispares que interactúan y que son constantemente renegociadas mediante el diálogo, a fin de provocar una transformación a nivel personal en cada uno de los miembros y en relación a su propio entorno. De esta forma, los programas comunitarios producen contextos que se circunscriben al espacio de la comunidad (híbrida y/o fracturada).

Es a través del diálogo, que la educación se transforma en práctica de la libertad, como citaría Freire, puesto que permite la discusión abierta, la intervención formadora que también se puede expresar en toma de decisiones personales que afectan a los otros. Esta educación, tiene que estar dirigida a que el sujeto conozca su propia existencia y sus posibilidades de acción con el resto de los sujetos que en su entorno intercambian. Así, la educación a partir del arte, puede desplegar un proceso de vinculación del sujeto con su entorno, y el resultado no es una simple caracterización de esta, sino que configura una posición ante el conflicto y los problemas. De ahí que la educación puede ser un proceso para que el sujeto se convierta en agente activo y se inserte en las luchas sociales, expresaría Freire.

Resulta ineludible que para Freire, educar es, antes que nada problematizar. En este sentido, los museos de arte contemporáneo

Imagen 36. S/N. (2019). Vista al programa comunitario "Santos Comics Dominicanos" impartido a adolescentes del Pedregal de Santo Domingo [Fotografía]. Imagen recuperada de https://www.facebook.com/pg/Okupando-la-escuela-451836598707812/photos/?tab=album&album_id=512700839288054&ref=page_internal

y sus departamentos de educación deben preocuparse en plantear posiciones y líneas discursivas precisas, con la intención de "abrir potencialidades y posibilidades para usar el museo como un vehículo activo para repensar el arte como una forma táctica de resistencia" (Byrne, J., 2018, p. 94), de diálogo, de provocación social y política, y donde la educación propicie canales para incentivar una transformación.

Los museos, no solo los de arte contemporáneo, necesitan abrir espacios de disenso y crítica hacia las estructuras del poder en estos tiempos intrincados, como también lo piensa Mörsch, a través de la educación como intervención social, para habilitar encuentros entre los disensos, las problemáticas y las contradicciones de las situaciones tratadas por los miembros de la comunidad. De esta forma, se pueden evitar transformaciones provisionales y eludir los discursos afirmativos, reproductivos y autocomplacientes, en donde el museo como ese espacio formal, casi prístino, se ensucie con la realidad de las comunidades.

¡SANTOS
COMIÉS
DOMINGUEROS

TALLER DE CÓMIC
Y AUTOPUBLICACIÓN



Conclusiones

En términos generales, el primer aporte de esta investigación radica en recapitular la poco registrada y casi descuidada microhistoria reciente de las influencias teóricas que articularon las líneas de educación en esos museos de arte contemporáneo de la CDMX durante la segunda mitad de la década de los años 2000, y que de alguna manera representan el antecedente a los programas de educación en contexto comunitario. Lo anterior, responde a una carencia real de este tipo de registros y la necesidad de elaborar documentaciones profundas y perdurables por parte de las instituciones, como lo expuso Tere Hidalgo, Subdirectora de Investigación Artística del CENCROPAM, durante el simposio el Museo Reimaginado que se llevó a cabo en la Ciudad de Oaxaca en 2019.

Resulta indiscutible que los museos de arte contemporáneo de la CDMX, aún ahora, no generan memorias a largo plazo sobre sus posicionamientos teórico-educativos y líneas de educación, puesto que éstos obedecen a los intereses o a la disposición de los directivos en turno de las instituciones museísticas, o bien, a las preocupaciones y proezas de los jefes de los departamentos de educación. En cualquier caso, el proceso de recopilación de información para la presente investigación, constata la temporal existencia de archivos en materia educativa que albergan los museos, exceptuando algunos pocos casos que, sobre todo, resguardan descripciones de sus talleres y cursos, carteleras de sus programas y/o flyers.

De igual forma, la investigación concluye sobre un cierto vacío bibliográfico relativo a estudios de profundidad que recopilen y analicen lo que ha sucedido con la educación en este tipo de museos. Esto se puede sustentar con base en lo manifestado por López y Alcaide en relación a la poca autorreflexión, la falta de consenso actual y la ausencia de mecanismos de formación pedagógica continúa. Cabe acotar, que esa situación se trató de resolver hacia el 2005, cuando el Grupo de los Diez extendió una búsqueda teórica en común entre varios profesionales e instituciones museísticas, que ayudara a la mejora de sus programas educativos y de vinculación con el público. En 2016, Graciela de la Torre promovió una encuesta a través del MUAC, para conocer los enfoques teóricos y estrategias que usaban para el trabajo educativo los profesionales que laboran en museos de arte, como resultado se concluyó que, si manejaban algunas teorías de educación, sin embargo, utilizaban herramientas educativas y procesos obsoletos. En este sentido, la práctica educativa no necesariamente va hacia adelante, contrariamente no avanza, o bien, va para “atrás”.

Se encontró, además, la existencia de pocas publicaciones recientes que se interesan por las investigaciones de profundidad en relación a la educación, concretamente, en museos de arte contemporáneo en México, algunas de estas publicaciones temporales son: el reducido apartado del libro *Donde el corazón late más fuerte*, publicado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en 2018; la edición *Radiales* de la extinta Casa Vecina, en donde se recopilaron las experiencias surgidas de sesiones de trabajo intensivas entorno a las propuestas de educación que desarrolló la Plataforma Arte-Educación (PAE) en 2014; las conversaciones sobre educación y arte contemporáneo que se encuentran registradas en *Pláticas a Detalle*, editado por el CECUT en 2014; la publicación del Laboratorio de Mediación del PAE, que editó la Casa del Lago en 2013; la extinta revista *M: Museos de México y del Mundo* que

editaba el CONACULTA; y el breve apartado sobre educación en las memorias del Seminario de Administración de Museos que organizó CONACULTA en colaboración con el British Council y la Universidad Iberoamericana en 2005.

Además, de citar las pocas y discontinuas investigaciones independientes sobre educación en museos de arte en general en México, que han realizado algunos especialistas en esta temática, entre los cuales se pueden destacar los estudios sobre mediación de la Mtra. Nuria Sadurni; los análisis sobre educación artística en instituciones museísticas que ha realizado la Mtra. Estela Eguiarte por parte de la Universidad Iberoamericana; algunos estudios sobre educación y comunicación que han sido elaborados por Graciela Schmilchuk en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP) y; las investigaciones sobre curaduría pedagógica y estrategias de aprendizaje que ha realizado de manera autónoma la Mtra. Nayeli Zepeda.

Resulta fundamental recapitular un pasado que puede ser interesante ahora, y recuperar esta microhistoria de la educación en estos museos de arte contemporáneo que funcionan como casos de estudio, no solo para los fines académicos de esta investigación, sino para proveer un antecedente histórico necesario a las instituciones museísticas y las jóvenes generaciones de educadores. Puesto que, parafraseando a Graciela Schmilchuk, se ha hecho evidente lo intrincado que es para los museos el elaborar una historia relativa a sus líneas educativas, lo cual ha conducido a que sea casi imposible para los investigadores disponer de archivos, topándose con dificultades ante la pérdida o dispersión de la memoria documental. Pero también, lograr que las investigaciones sean aplicadas o probadas, en vista de que los supuestos a partir de los cuales trabajan los educadores pueden impedirles aceptar que las cosas sean diferentes a como las conciben.

De esta manera, la microhistoria se elaboró con base en registros textuales referentes a las posturas y pensamientos que articularon las líneas educativas en esas épocas, y que proporcionaron sustento teórico a los programas educativos de cada museo citado, documentos que son conservados por los propios ex jefes y ex asistentes de educación. Está generación de educadores en museos de arte contemporáneo de la CDMX, que no eran nuevos, mantenían una progresiva y amplia trayectoria que contribuyó profundamente al cambio de la práctica educativa. Éstos asimilaron un amplio abanico de legados teóricos de la educación que se distanciaban de los modelos estadounidenses y se inscribían, sobre todo, en el constructivismo y el construccionismo. Así, estas influencias se fueron fusionando con prácticas y circunstancias locales para desarrollar modelos de educación que respondían a las necesidades que en ese momento requerían los museos hacia el interior de los mismos. Cabe comentar que, efectivamente, se pueden leer los objetivos de algunos departamentos de educación de museos, sin embargo, en la mayoría de los casos no tienen nada que ver con la realidad. Hay un profundo problema de discursividad y otro de agencia, donde muy pocos casos resultan consecuentes en ambos sentidos: discurso y acción.

Ahora bien, el principal eje de investigación se enfocó en analizar los procesos educativos de los programas de educación en contexto comunitario. Como problemática en específico, se constata el confuso e inadvertido vacío teórico-reflexivo de la educación ejercida en los programas comunitarios que despliegan los museos de arte contemporáneo. Así, la investigación evidencia la poca claridad de las posiciones, las teorías y los conceptos de educación utilizados para el desarrollo de este tipo programas, en oposición a la claridad de los anteriores modelos que se inscribían en el constructivismo y/o el construccionismo. Además, la falta de documentación formal y de valorización por parte de las instituciones sobre este tipo de archivos “menores”,

hace que a veces los casos se diluyan en el tiempo y sean difíciles de encontrar.

Derivado de lo anterior, los escasos registros, reflexiones escritas y referencias bibliográficas relacionadas a los programas comunitarios, dan cuenta de que estas prácticas en los museos de arte contemporáneo de la CDMX, lejos de constituir una metodología o un análisis teórico, constituyen un marco de experiencias subjetivas. Los documentos y registros que se han logrado encontrar, tienen una tendencia subjetiva y mecanismos que promueven un conjunto de valores con contenidos de significación diferentes, puesto que el análisis que hacen es desde una perspectiva y visión del momento, bajo preguntas y vivencias subjetivas. Además, hay que considerar que la fiabilidad de los testimonios obtenidos de las entrevistas, al ser experiencias subjetivas, están determinados por el grado de confiabilidad y trayectoria de los entrevistados; para lo cual, los testimonios se pusieron en diálogo con teorías o posiciones avaladas académicamente. Cabe acotar, que las entrevistas que recaban los testimonios y que se encuentran anexas, también son resultado del proceso de investigación.

Asimismo, pocas investigaciones estudian un proceso pedagógico completo, en donde la gente pueda plasmar un antes, un ahora y un después. No hay estudios desde la educación con un seguimiento más allá del momento y de los involucrados en turno. Y, considerando que se habla de comunidades, es fundamental que exista una investigación del contexto antes de la acción pedagógica, como lo hizo el MUAC al inicio, pero también durante y después, para analizar si realmente se convirtió en una experiencia significativa o en un detonante de un proceso de transformación social. Las investigaciones que tienden a realizarse, parten de preguntas como: ¿te gustó el taller? ¿qué experiencia tuviste? ¿cuánta gente participó? ¿aumentó la demanda? ¿las actividades posibilitaron un vínculo

con la comunidad? etc., y eso se puede considerar subjetivo, puesto que tampoco hay un mecanismo claro de evaluación.

En este sentido, la investigación manifiesta con base en los datos porcentuales obtenidos de las encuestas y comentarios extraídos de las entrevistas, que los estudios desde la educación que se han realizado en México en relación a este tipo de programas comunitarios, son escasos. La realidad expuesta, es que se trabaja más desde una noción empírica, puesto que son pocas las personas en el campo de batalla museal que tienen tiempo y disposición para reflexionar de manera crítica sobre este tipo de prácticas educativas con comunidades y desarrollar modelos de educación.

En la práctica, hay muy poca justificación pedagógica, parece que más bien existe una premura por crear actividades sin una visión y justificación real. Más que programas comunitarios, parecerían ser una excusa a las actividades realizadas entorno a exhibiciones determinadas. Hay tanta prisa por atraer públicos que se pierde la idea de un programa y una línea de educación. Lo que se hacía, o hace, parecen ser diseños de actividades didácticas sobre una exhibición, como en el caso de la SAPS y en menor medida en Fundación/Colección Jumex, donde el programa comunitario derivaba de los contenidos de las exhibiciones temporales y no como una línea de acción independiente y con contenido propio. Lo anterior da cuenta de que no hay una visión clara del sentido pedagógico que se espera de este tipo de programas en los museos, aquí, la excepción podría ser el área de Pedagogía Crítica del MUAC, que tiene cierta independencia de contenidos a la línea institucional.

Asimismo, hay que considerar como un hecho problemático el rápido vaivén de los jefes de las áreas que estuvieron involucrados de forma indirecta con el programa Tejiendo Santo Domingo del MUAC. Primero, Pilar Ortega, a cargo

de la Secretaría Académica, dio partida a Ignacio Plá para los primeros acercamientos al Pedregal de Santo Domingo, creando el área de Públicos y Comunidades; posteriormente, Luis Vargas sustituye a Pilar Ortega y se crea la Subdirección de Programas Públicos; quién viene a ser sustituido por Mónica Amieva y actualmente dirigida por Julio García. La única constante es la figura de Miriam Barrón, a cargo del área de Pedagogía Crítica. Así, se puede ver que en poco más de cinco años han existido seis responsables directos e indirectos en este programa comunitario. Otro caso que es importante destacar, es la larga presencia de Samuel Morales en Fundación/Colección Jumex, con él iniciaron y concluyeron este tipo de programas, no obstante, hubo un claro movimiento de personas que se dedicaban directamente a este tipo de trabajo, entre las que se pueden nombrar a Constanza Ontiveros, Gabriela Camacho, Lorena Moreno y David Hernández; cuatro personas en cinco años.

El anterior panorama podría analizarse bajo lo que Sánchez de Serdio (2001) ha explicado como posiciones temporales hacia puestos más “privilegiados”, lo cual produce una descapitalización y una pérdida de consolidación de los programas no solo comunitarios, sino de toda la línea educativa que los departamentos de educación pudieran generar a largo plazo. Situación que también explica la falta de reflexividad y la falta de cualificación específica de los profesionales sobre este tipo de iniciativas, escenario que también ha sido expuesto de manera similar por López y Alcaide (2011). Desde una perspectiva nostálgica, quizá haría falta un profundo y consciente compromiso de los actuales educadores en museos, como el que tuvieron los educadores en décadas pasadas. Asimismo, habría que señalar que la gran mayoría de los programas comunitarios han acabado debido a cambios en la dirección de las instituciones y/o a recortes presupuestales, pero sobre todo a razón de los ceses por parte de los jefes de las áreas de educación.

Ahora bien, el aporte principal de la investigación fue el articular un modelo operativo-educativo a los programas comunitarios, con la intención de “descubrir” los aspectos generales que son compartidos y relevantes dentro de los procesos educativos que existen en los programas de educación en contexto comunitario.

Considerando que el construccionismo y el constructivismo fueron teorías de la educación importantes en el momento “interior” de los museos, en este momento “exterior”, es importante reconsiderar, primero, las propuestas teóricas, que tampoco son nuevas, que conceptualizan a los museos como espacios en movimiento, en flujo y abiertos. Es trascendental repensar la función de los museos de arte contemporáneo en una época actual, puesto que éstos tratan de confrontar a las personas con preguntas y temas presentes relacionados con la sociedad, propiciando diálogos y debates que facilitan la búsqueda colectiva de respuestas y soluciones a diversos problemas mediante la acción. Segundo, tomar en consideración un cambio de paradigma sobre las aproximaciones al arte contemporáneo, desde lo que Kester denominaría como un campo dialógico, porque el arte se puede ver como una especie de conversación, propiciando la generación de un campo de conocimiento local consensuado que es vinculante solo de manera provisional y está fundamentado en la interacción de los miembros que componen la comunidad excepcional (grupo híbrido). Y tercero, pensar que los programas comunitarios propician un contexto con nuevas posibilidades de diálogo y encuentros con lo diferente, más allá del campo autoritario, afirmativo y reproductivo que la educación había supuesto.

Vemos pues, que los programas de educación en contexto comunitario se conectan de forma directa con el contexto, y específicamente con las problemáticas locales y actuales mediante procesos de colaboración. Así, se debería buscar

que la educación, que lamentablemente sigue los senderos de prácticas y modelos cognitivos y conductuales para la adquisición progresiva de conocimientos como lo plantearía George E. Hein, debería proveer de formas de disenso y crítica para cuestionar las estructuras de poder, la opresión, la marginación y la vulnerabilidad que se han instalado en la cotidianidad y, posibilitar otras formas de pensar, hacer y actuar [aprendizaje desobediente] con miras a propiciar una transformación individual y social [pedagogía crítica].

Formulo entonces que, considerando el carácter siempre fracturado y en constante reparación de la comunidad, como lo menciona Butchart, el único objetivo de la educación en los programas comunitarios es proveer de un contexto para articular el encuentro dialógico entre diferentes miembros que ponen en entredicho todos sus supuestos y sus distintas posiciones sociales, políticas, culturales, etc., abriendo fricciones y generando momentos potencialmente críticos que afectan sus propias opiniones e incluso las modifican. En esta “identidad” de los miembros de la comunidad que es inherentemente corrupta, exclamaría Kester, lo que se pretende es retar y desestabilizar el aprendizaje, el cual se vuelve esencialmente un proceso de cambio. Entonces se puede concluir que no hay aprendizaje sin transformación y sin la reaparición de todos los sujetos en un espacio reconstituido por ellos mismos, con sus narrativas, voces y posiciones diversas, anotaría Rodrigo, en constante disenso y negociación.

Finalmente, y a manera más de crítica que de conclusión, habría que documentar y analizar las experiencias de una forma más seria, y facilitar el acceso a este tipo de registros, a fin de generar canales constantes de distribución de información entre los profesionales que se dedican a este tipo de programas de educación, con la intención de posibilitar análisis que aporten conocimiento y, sobre todo, ser más autocríticos y menos sensibles a la crítica.

Referencias bibliográficas

Capítulo 1.

- Agudelo, M.E. & Estrada, P. (2012). *Constructivismo y Construcciónismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas*. *Perspectiva*, 17, pp. 353-378.
- Alexander K. & Day, M. (1991). *Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler*. Los Ángeles California: The J. Paul Getty Trust.
- Altés, A. (2018). *Architectures of encounter, attention and care*. En *The constituent museum* (pp. 80-91). Ámsterdam: Valiz.
- Antúnez, N., García, J. (2013). *El Museo como centro de investigación*. En *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 103-109). España: Fundación Telefónica.
- Aranda, J, Kuan, B. & Vidokle, A. (2010). *What is Contemporary Art?* Issue Two. 8-05-2019, de e-flux Sitio web: <https://www.e-flux.com/journal/12/61332/what-is-contemporary-art-issue-two/>
- Bechelany, G. (2014-2015). *The Jumex collection. Art for the future*. *Voices of Mexico*, 98, pp. 74-80.
- Belting, H. (2007). *The Global Future of Local Art Museums*. En *Contemporary Art and the Museum. A global perspective* (pp. 232-239). Alemania: Hatje Cantz Verlag.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bishop, C. (2013). *Radical Museology*. London: Dan Perjovschi and Koenig Books.
- Brulon, B., Brown, K., & Nazor, O. (2018). *Defining museums of the 21st century: plural experiences*. París: ICOM-ICOFOM.
- Cebey, G. (2015, enero-junio). *Museo de Arte Moderno, México: medio siglo de modernidad*. *Intervención*, 6, pp. 25-30.
- Cordero, K. (2007). *A Museum or a Center for Mexican Contemporaneity?* En *Contemporary Art*

- and the Museum (pp. 80-93). Alemania: Hatje Cantz.
- Debroise, O. (2007). *Tratando de alcanzar al espectador: Tamayo en el debate de la modernidad*. En Tamayo Reinterpretado (pp. 379-408). Madrid: Turner.
- De la Torre, G. (2018). *Arqueología de la Visita Guiada a la Pedagogía Crítica*. En Donde el corazón late más fuerte. Educadorxs de Museos en México (pp. 104-109). México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- _____ (2015). *El Museo Universitario Arte Contemporáneo*. En MUAC 2008-2015 (pp. 6-14). México: MUAC.
- _____ (2005). *La interpretación y las funciones museísticas*. 1er Encuentro del Programa Nacional de Interpretación. Conferencia llevada a cabo en la UNAM, Ciudad de México.
- Del Pozo, D. & Villaplana, V. (2011, junio 4). Entrevista a Carmen Mörsch. *Arte y políticas de identidad*, 4, pp. 203-224.
- Di'an, F. & Ostrander, T. (2005). *Felicidad Indecible*. México: Fundación Olga y Rufino Tamayo.
- García, A. (2005). *Mecenas del arte contemporáneo: La colección Jumex* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, Ciudad de México.
- Hein, G. (2012). *Progressive Education in Art Museums*. En *Progressive Museum Practice* (pp. 123-154). London: Routledge.
- _____ (1995). *The Constructivist Museum*. *Journal for Education in Museums*, pp. 21-23.
- _____ (1991). *El Museo y las necesidades de la gente*. Congreso Anual ICOM-CECA. Israel.
- Kautz, W. (2004). Curatorial Statement: *How Latitud Become Forms*. *Art in a Global Age*. Museo Tamayo Arte Contemporáneo.
- Loewy, H. (2017). *Identity and Ambiguity. Experiences from Hohenems with the objects of dispersal*. En *Contemporary curating and museum education* (pp. 81-90). Alemania: Transcript Verlag.
- Mayer, M. (2005, marzo). *Bridging the Theory-Practice Divide in Contemporary Art Museum Education*. *National Art Education Association*, 58, pp. 13-17.
- Morales, S. (2014). *Arte, Museo, Conocimiento*. En *Pláticas a Detalle* (pp. 13-16). Tijuana: CECUT.
- _____ (2014). *En la construcción de una experiencia*. En *Pláticas a Detalle* (pp. 73-80). Tijuana: CECUT.
- Mörsch, C. (2017). *Curating and Museum Education as Social Intervention: Introduction*. En *Contemporary Curating and Museum Education* (pp. 155-157). Alemania: Transcript Verlag.
- Munguía, J. (2006). *Notas para una visita* (Guión de educación). México: Museo Tamayo Arte Contemporáneo.
- Pérez, R. (2000). *Los estereotipos nacionales y la educación posrevolucionaria en México*. En *Avatares del Nacionalismo Cultural* (pp. 35-65). México: CIDHEM.
- Rubiales, R. (2019). *La mediación como acción [y concepto]*. Marzo 20, 2019, de Ricardo Rubiales

Sitio web: <https://ricardorubiales.com/transcurrir/mediacion1>

- Sadurni, N. (2014, julio-diciembre). Curaduría educativa: ¿democratizar el espacio o ejercer el poder?. *Nierika*, 6, pp. 35-48.
- Sánchez, O. (2002). *Hablando en plata: el arte como inversión*. México: Landucci Editores.
- Scherf, A. & Alonso, A. (2011). *Resisting de Present. Mexico 2000-2012. Una Introducción*. En *Resisting de Present. Mexico 2000-2012* (pp. 206-217). Puebla: RM.
- Schmelz, I. (2005). *Revisitando el Trópico*. En Sala de Arte Público Siqueiros. Memoria 2005 (p. 125). México: INBA-SAPS.
- Schmilchuk, G. (1996, mayo-agosto). Venturas y desventuras de los estudios de público. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 3, pp. 31-57.
- Sieber, T. (2017). *Exhibiting Migration. Forms of representation between Visibility and Invisibility*. En *Contemporary Curating and Museum Education* (pp. 101-116). Alemania: Transcript Verlag.

Capítulo 2.

- Alfaro Siqueiros, D. (1932). Expediente SAPS-INBA 9125: *Sobre la pedagogía*. En *Nuevos elementos e instrumentos* (00189-00228). Los Ángeles, California: Chouinard School.
- Barbosa, A. (2015). *La Imagen en la Enseñanza del Arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Becerril, G. (Mayo de 2015). *Hablando desde la periferia* (Conferencia). En Primer Encuentro Internacional de Museos. Simposio llevado a cabo en la UPAEP, Puebla, México.
- Bishop, C. (2013). *Going inside*. En *Radical Museology* (pp. 5-9). London: Dan Perjovschi and Koenig Books.
- Blewitt, T., Klein A., Signorile, M. & Soehnlein, K. (mayo 12, 1990). *Queer Nation NY History*, de Queer Nation Sitio web: <https://queernationny.org/history>
- Byrne, J. (2018). *Negotiating Jeopardy*. En *The Constituent Museum* (pp. 92-113). Ámsterdam: Valiz.
- Cárdenas, R. (2003). *Torolab: Tres proyectos recientes sobre urbanidad y el contexto de la frontera México-Estados Unidos*. En *Arte y Ciudad. Estéticas urbanas, espacios públicos, ¿políticas para el arte público?* (pp. 55-63). México: SITAC.
- Celis, M. & Paizanni, A. (2009). *Taller de serigrafía para colaboradores del Grupo Jumex*. Agosto 21, 2019, de Fundación/Colección Jumex Sitio web: <http://tallerdeserigrafiajumex.blogspot.com/>
- De la Torre, G. (2018). *Arqueología de la Visita Guiada a la Pedagogía Crítica*. En *Donde el corazón late más fuerte. Educadorxs de Museos en México* (pp. 104-109). México: SHCP.

- Hein, G. (2010). *The Social Responsibility of Museums*. En *The Educative Contribution of Museums to Society* (30-43). Puerto Rico: Museo de Arte de Ponce.
- Hernández, D. (2018). *Variaciones –y vocaciones– de un mismo tema: museo útil*. En *Donde el corazón late más fuerte. Educadorxs de Museos en México* (pp. 116-122). México: SHCP.
- Hirschhorn, T. (2004). *Bataille Monument*. En *Resistencia* (pp. 79-100). México: SITAC.
- Lind, M. (2004). *Actualisation of Space: The Case of Oda Projesi*. junio 13, 2020, de Transversal Sitio web: <https://transversal.at/transversal/1204/galindo/en>
- Martínez, B. (2017, octubre 14). *ICDAC: Mesa 1 Geografía sur (1ª Parte)*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=s4X_gdz7gnc
- Moreno, L. (2012). *San Carlos. Central de Experimentación Artística 2012*. (Folleto). Fundación/ Colección Jumex, México.
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. En Cevallos, A., Macaroff, A. (Eds.), *Contradecirse una misma: Museos y mediación educativa crítica* (pp. 10-21) Quito: EDILESA.
- _____ (2011). *Educación crítica en Museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Encuentro Internacional de Medellín 2011. Conferencia llevada a cabo en el Museo de Antioquia, Medellín.
- López, E., Alcaide, E. (2011). *Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante*. En *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-29). España: Ariel.
- Quint, M. & Silva, E. (1992). *InSite 1992*. InSite Sitio web: <https://insiteart.org/es/in-site-92>
- Ragasol, T. (2014). *Radiales. Situaciones experimentales de escucha*. En *Radiales* (pp. 7-14). México: Casa Vecina.
- Rodrigo, J., Collados, A. (2015). *Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas*. En *PULSO* (pp. 57-72) España: PULSO.
- _____ (2012). *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales. En Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 16-27). Granada: Centro José Guerrero.
- Sabido, A. (2014, diciembre). *Tres momentos en la actividad museológica de Mario Vázquez*. *Gaceta de Museos*, 60, 40-51.
- Vargas, Á. (Diciembre 15, 2019). *Presenta MUAC resultados del proyecto Tejiendo Santo Domingo*. abril 1, 2020, de La Jornada, Sitio web: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/cultura/2019/12/15/presenta-muac-resultados-del-proyecto-tejiendo-santo-domingo-4824.html>

Capítulo 3.

- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Suiza: Palgrave Macmillan.
- _____ (2017). *What Is Art Education, What Might It Become? En What Is Art Education?* (pp. 143-160). NY: Palgrave Macmillan.
- Bruhn, J. (2011). *The Sociology of Community Connections*. London: Springer.
- Butchart, G. (2010). *The Exceptional Community: On Strangers, Foreigners, and Communication*. Communication, Culture & Critique. International Communication Association, 3, pp. 21-25.
- Byrne, J. (2018). *Negotiating Jeopardy*. En *The Constituent Museum* (pp. 92-113). Ámsterdam: Valiz.
- Critical Art Ensemble. (2002). *Collective Cultural Action The Critical Art Ensemble. Variant*, 2, pp. 26-27.
- Dale, J. & Hyslop-Margison, E. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation*. London: Springer.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Hein, G. (2012). *Introduction*. En *Progressive Museum Practice* (pp. 9-20). London: Routledge.
- Kester, G. (2005). *Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art*. En *Theory in Contemporary Art Since 1985* (pp. 153-165). England: Blackwell.
- Morales, S. (2014). *En la construcción de una experiencia*. En *Pláticas a Detalle* (pp. 73-80). Tijuana: CECUT.
- Rodrigo, J. (2007). *El trabajo de políticas y pedagogías: articular las prácticas colaborativas*. *Proyecto3*, 0, pp. 32-37.
- Rodrigo, J. & Collados, A. (2015). *Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas*. En *PULSO* (pp. 57-72) España: PULSO.
- Sánchez, A. (2018). *Pedagogies of encounter. Introduction*. En *The Constituent Museum* (pp. 154-157). Ámsterdam: Valiz.
- _____ (2012). *Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización*. En *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 44-65). Granada: Centro José Guerrero.
- Santana, S. (Octubre 29, 2020). *#RumboAlEncuentroDeEducadorxs* (Página de Facebook). Recuperado el 30 de octubre de 2020 de <https://www.facebook.com/groups/educadorxs/permalink/2671818433069528/>

Bibliografía

- Acaso, M. (Coord.). (2011). *Perspectivas Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. España: Editorial Ariel.
- Arteaga, A. & Hernández, A. (2009). *International Symposium on Museum Education: La Aportación Educativa de los Museos a la Sociedad*. Hernández, A. M. <http://museoarteponce.org>
- Atkinson, D. (2012, enero 31). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art & Design Education*, pp. 5-18.
- Barbosa, A. M. (2002, diciembre). Social Reconstruction Through Art. *Prospects*, XXXII, pp. 471-476.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. NY: Verso.
- Brulon, B., Brown, K. & Nazor, O. (2018). *Defining museums of the 21st century: plural experiences*. París: ICOM/ICOFOM.
- Cachia, A., Seik, L., Perjovschi, D., et.al. (2014, diciembre). After the turn: art education beyond the museum. *On Curating*, 24, pp. 1-90.
- Carrillo, J., Beito, J., Sánchez, A., et.al. (2011). *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. España: actar Birkhäuser.
- Choi, S. (2013, otoño). Relational Aesthetics in Art Museum Education: Engendering Visitor's Narratives Through Participatory Acts for Interpretive Experience. *Studies in Art Education*, 55, pp. 51-63.
- Collados, A. (2014). Espacialidad Crítica y colaborativa en las prácticas artísticas de carácter contextual. Los casos de Food y Womanhouse. *AusArt Journal for Research in Art*, pp. 75-91.
- Comisarenco, D., Eguiarte, E., et.al. (2014, julio-diciembre). Arte y educación: Sensibilidad, creatividad y cognición en la diversidad cultural. *Nierika*, 6.
- Duarte, I. & Bernat, R. (2009). *Querido público. El espectador ante la participación: jugadores, usuarios, prosumers y fans*. España: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (Cendeac).
- García, C. (2003). *Abriendo Puertas*. Ciudad de México: CONACULTA-INBA.

- Gómez, J. & Gómez, L. (2011, enero-julio). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, pp. 181-190.
- Greet, M. & McDaniel, G. (2018). *Art Museums of Latin America. Structuring Representation*. London: Routledge.
- Han, B. (2015). *The Burnout Society*. California: Stanford University Press.
- Helguera, P.& Hoff, M. (2011). *Pedagogía en el Campo Expandido*. Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Hill, W. (2019). *Education Through Participation: The Contemporary Terrain of Socio-pedagogic Art*. Shapes of Knowledge.
- Jagodzinski, J. (Editor) (2017). *What Is Art Education? After Deleuze and Guattari*. NY: Palgrave Macmillan.
- Kester, G. (2011). *The Pedagogical (Re)Turn in Contemporary Art*. En el Encuentro Internacional de Medellín. Conferencia llevada a cabo en el Museo de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Knight, L. & Lasczik A. (Editors). (2018). *Arts-Research-Education. Connections and Directions*. Suiza: Springer.
- Kwon, M. (2002). *One Place after Another. Site-Specific Art and Locational Identity*. Massachusetts: The MIT Press.
- Macgregor, E., Bos, S. & Cotter, S. (2018). *CIMAM 2018 Annual Conference Proceedings: The Museum In Transition*. Morberg, M. (editor). file:///Users/apple/Downloads/CIMAM_2018_Conference_Proceedings_Stockholm.pdf
- Mörsch, C. (2016, julio-diciembre). Lo común disensual: Producción de saberes críticos en exposiciones. *Errata*, 16, pp. 18-22.
- Debroise, O., Medina, C., et.al. (2007). *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México*. México: UNAM.
- Ragasol, T., Zuñiga, F., Amieva, M., et.al. (2014). *Radiales. Situaciones experimentales de escucha*. México: Casa Vecina.
- Ramos, D. (2013, enero-junio). ¿Qué son las prácticas artísticas comunitarias? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento, palabra y obra*, 9, pp. 118-133.
- Rodríguez, C. (2016, julio). Ambientes de aprendizaje colaborativo y creación colectiva en 3 weeks bside project experience. *Sobre*, 02, pp. 9-24.
- Romero, N. (2016, julio 13). Museo Nacional de Artes Plásticas: la revaloración del legado artístico mexicano. *Discurso Visual*, 38, pp. 15-21.
- Sani, M. & Bourke, M. (2012). *The Learning Museum: New trends in museums of the 21st century*. (Report 7). Nicholls, A. <http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/llibri/pdf/LEM7th-report->

new-trends-in-Museums-of-the-21st-century.pdf

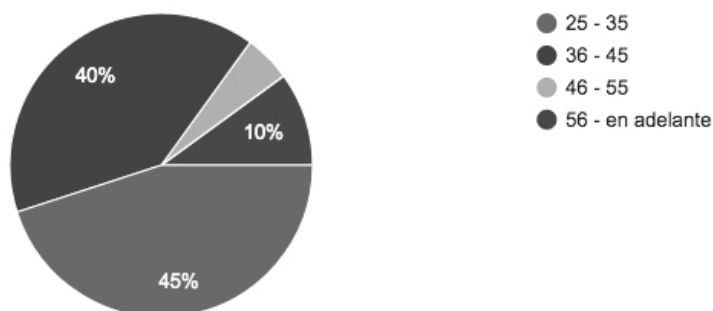
Villa, M., Tobón, M., Pardo, U., et.al. (2014). *Experiencias y herramientas de mediación del arte contemporáneo*. Colombia: Instituto Distrital de las Artes.

Weeks, H. (2005). *A Unique epochal knot. Negotiations of Community in Contemporary Art*. (Tesis de Doctorado). The University of Edinburgh, United Kingdom.

Gráficas

¿Cuál es su edad?

20 respuestas



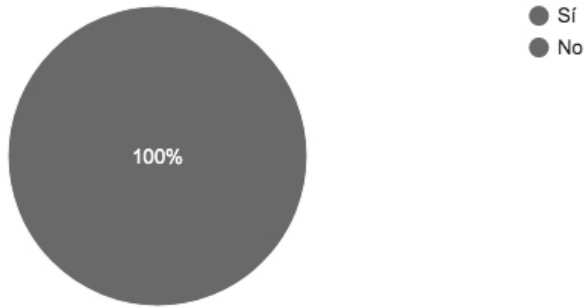
¿Usted considera significativa la existencia de un Departamento de Educación?

20 respuestas



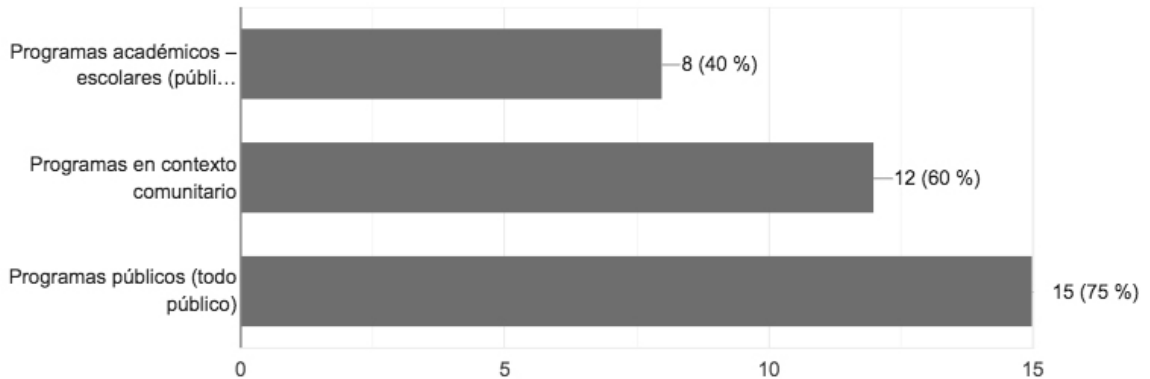
¿Considera importante los programas de educación?

20 respuestas



¿Qué tipo de programa de educación considera que sea más relevante?

20 respuestas



Entrevistas

Fecha de la entrevista: 1 de octubre de 2019.

Nombre: David Rogelio Hernández Gaytán

Edad: 36 años

Licenciado en Historia del Arte, UIA

Cargo: Programas Escolares y Académicos

Departamento: Departamento de Educación

Institución: Galería de Fundación/Colección Jumex

Años: 2009-2015

1. ¿Cómo conceptualizas un Museo de Arte Contemporáneo en la actualidad?

Pues yo creo que, en 2019, un museo de arte contemporáneo ya está en el post... digamos, en la consolidación de estas prácticas, que sobre todo en nuestro país se dieron de una manera, pues en tensión a ciertos modelos del ser del arte en relación con otros años, y yo creo que el museo de arte contemporáneo hoy en día ya debe estar como más allá del... como del deslumbramiento. Por decirlo de alguna manera, como que la fiesta del arte contemporáneo ya terminó y nos dimos cuenta de que el resultado de esa fiesta al final del día fue una serie de relaciones complejas dentro del sistema artístico, en la que muchas veces el valor de lo artístico, el valor de lo social no está contemplado y están contemplados otras cosas, como las relaciones que existen hacia dentro de los sistemas de “amiguismos”, de compañerismos.

Entonces, siento que el museo de arte contemporáneo tiene que ser muy crítico con esos resultados, que si bien son parte de su sistema y que si bien son cosas que pueden ser ajenas a ese mismo sistema en un principio, sí pueden ser constituyentes y pueden viciar las relaciones que existen sobre todo en los programas que pueden ejercitar los museos de arte contemporáneo. Creo que hoy en día, pensando un poco que los museos de arte contemporáneo están diseminados por todo el imaginario de los museos que son parte del Estado, como el Museo de Arte Moderno que también ya tiene exposiciones de arte contemporáneo, el Museo Tamayo, que además de conservar la colección también tiene exposiciones de arte contemporáneo y muchos de esos tipos, es decir que esa práctica ya está anclada en el imaginario de los museos. Yo creo que el arte contemporáneo debería y el museo debería tener una función mucho más educativa, pedagógica,

social, entendiendo que el potencial que tienen las artes es construir nuevas maneras de sujetos que enfrentan, digamos, contextos... pues complejos ¿no? Como el contexto de la Ciudad de México en el 2019, con estas problemáticas tan graves que tenemos.

Entonces creo que el museo de arte contemporáneo, más allá de ser una vitrina, tendría que convertirse en un lugar donde los discursos puedan ser desactivados, pero no solamente en el entendido de que las prácticas mismas por sí solas puedan lograr estos cometidos tan complejos, sino también, reforzando sobre todo la labor de la infraestructura humana que tienen. Los equipos educativos, yo creo que hoy en día siguen marginados, y creo que esa es una de las cosas que los museos de arte contemporáneo hoy en día tendrían que evaluar. Y, entendiendo eso, también en relación con lo que ha estado pasando con la redefinición de lo que es un museo. Entonces yo creo que esas discusiones de hoy en día pues conceptualizan un nuevo modelo de institución que lo que va a tratar de hacer es integrar colectividades, subjetividades y que más allá de focalizarse en la conservación absoluta de los objetos, tiene que enfocarse en el desarrollo de los sujetos, y para eso necesita también una plataforma educativa más exigente y ambiciosa.

2. ¿Qué estudios de inicio consideras que son los más adecuados para la figura profesional de educador en un museo de arte contemporáneo?

Híjole, pues ahí sí está compleja la pregunta (risas). De inicio yo creo que, sin ser excluyente, pero sí creo que las formaciones de Humanismo, como formación humanista, o digamos tal vez no una formación como tal, pero sí un espíritu que tienda al humanismo es muy importante. He... yo entiendo que por ejemplo un biólogo también puede tener un enfoque humanista, es decir, pues a lo mejor de inicio de estudios como tal, pues lo clásico, que a lo mejor tenga un interés en los fenómenos sociales, los fenómenos del sujeto en relación con su contexto, que tenga a lo mejor un entrenamiento sensible en la apreciación del arte o en la apreciación de los fenómenos de la cultura, que no solo el arte contiene la cultura. Entonces todos esos fenómenos pues que sí... el sujeto que se considere educador debería tener como de inicio esa inquietud ¿no? Y como cosas que a lo mejor después como herramientas puedan ayudar a eso que se tiene de inicio florezca o no, pues yo consideraría que podrían ser como cosas de Gestión, tal vez.

No sé si exista como tal una licenciatura o un programa académico que se enfoque al desarrollo de los grupos humanos, me imagino que sí pero la verdad es que no tengo como claro cuál sería la figura como concreta o el programa de estudios concreto, pero sí creo que tiene que ver con la gestión de gente, la gestión de grupos, la gestión de intereses, la mediación como tal, la

capacidad de negociación entre sujetos, la capacidad de tener el ojo para entender tanto sujetos como objetos, la capacidad para crear con esos sujetos objetos o crear sujetos con los objetos, que creo que esa es como lo que yo considero que definiría un educador, la capacidad de articular programas que no solamente funcionen a corto plazo, sino también a mediano y largo plazo. Qué pues, obviamente impliquen competencias como ser organizado, como ser auto crítico, todas esas competencias aunadas a esta cuestión de gestión de proyectos, o gestión de gente o gestión de comunidades o gestión de subjetividades, yo creo que es lo que configurarían una buena práctica.

De ahí, pues más adelante todo se complementa con estudios, con vertientes de estudio, como por ejemplo no sé: estudiar algo de pedagogía, de sociología, es decir; la caja de herramientas se complementa a partir de tener una base. Como tal, yo no siento que exista una, no sé si... un posgrado o un programa académico que diga estas son las herramientas ¿no? Pero lo que yo he visto es que se requiere de cierta sensibilidad o talante no moral, sino ético, y que a partir de ese talante ético pues hay un montón de intereses como el arte, como la sociología, como la antropología, como la geografía, como la pedagogía misma ¿no? Y creo que eso es lo que conformaría muy bien un programa de estudios o un perfil del educador.

3. ¿Qué competencias básicas serían las óptimas que tendría que desarrollar este/a profesional?

Bueno, la de qué competencias básicas serían las óptimas creo que está un poco resuelta con esas. Pero igual pues eso, como la comprensión de que las relaciones humanas no son relaciones de objetos sino de sujetos. Entonces, entender que esas relaciones son complejas y entonces ser muy paciente y tolerante con este tipo de interacciones ¿no? Competencias entre otras, yo había dicho lo de gestión; lo de manejo de grupos; elaboración de proyectos, eso es muy importante, saber cómo lo que ya entendiste y lo que viste como bajarlo a una iniciativa concreta; coordinación de equipos; creo que esas serían las que ahorita se me ocurren.

4. ¿Cuál es la consideración real, y la ideal, que mantiene el Departamento de Educación con respecto al museo como institución?

Bueno, pues creo que la real sigue siendo la misma que se tiene hace muchos años, que es que el departamento de educación es como la guardería donde se le va explicando a la gente qué es lo que debe entender y cómo lo debe entender, como que en esta relación pues sí, muy bancaria de los que entienden y los que no entienden deben ser educados por un educador. Obviamente no todos los museos, no todas las instituciones lo tienen así, pero sí creo que sigue siendo el mismo

esquema y el esquema ideal, pues sería un esquema donde la educación pues se encuentra a la par de la consideración de la programación no sólo de lo que se va a hacer en relación a un proyecto específico curatorial o artístico, lo que sea, sino en la concepción misma de que los proyectos que se hacen para las comunidades distintas tengan a un educador que no solamente sea un asesor técnico, sino que sea un asesor conceptual de estos proyectos, yo creo que esa sería la consideración ideal porque pues, como lo decía hace rato, yo creo que los nuevos museos o este museo 3.0 o 4.0 o no sé en qué punto cero vayamos, pero yo creo que este museo lo que tendría que hacer es entenderse como un lugar de educación como tal, en la que las colecciones y las memorias y lo que conserva el museo necesariamente necesitan ser activados y reactivados, y para eso se necesita reconceptualizar la función o el valor de la educación.

5. ¿Por qué se implementan programas de educación en contexto comunitario en la Galería JUMEX? ¿Cuál es su origen?

Pues yo creo que el origen es precisamente el hecho de que en un principio el Museo Jumex era un agente extraterrestre en un contexto como súper desconectado ¿no? Que o bien servía para hacer un drama en relación con el arte contemporáneo y en un territorio inhóspito y culturalmente desértico, y ese drama pues encantaba, yo creo que tanto al coleccionista y al mundo del arte. Entonces, afortunadamente el origen del departamento de educación tiene que ver con un agente muy concreto que es el coordinador del departamento de educación o el director del departamento de educación, al venir de otras vertientes de trabajo en museos, pues él entendía muy bien la necesidad de vincularse al contexto. Entonces los programas comunitarios afortunadamente fueron como, digamos, crecieron a la par de la institución, muy al margen o muy como haya sido, pero sí, sí crecieron con mucho la idea de que el museo o la Galería en este caso, tenía que incidir tanto en la comunidad inmediata, que eran los obreros de la planta de jugos, como también en las comunidades vulnerables de Ecatepec, que eran los adultos mayores que estaban en casas de centros de reunión.

Otro de los grupos que se tenían entonces eran grupos escolares a los que se les mandaba un camión para que fueran a la Galería, pero también se trabajaba con artistas jóvenes para que se implementaran actividades en sus escuelas y, un poco todas estas iniciativas, aunque eran contenidas y muy puntuales, pues tenían un espíritu como crítico a las artes, porque sí implicaban que los procesos eran igual de importantes; la construcción de los objetos sean igual de importantes que los sujetos. Y eso ayudaba a que el museo tuviera pues grupos de gente y estos programas que, pues bien, no eran ni siquiera necesarios o importantes para el museo como

tal, sino que el museo, con la ayuda de un educador en específico que es Samuel Morales, trataba como de alguna manera de plantear críticamente lo que significaba un museo en un territorio que tenía que establecer algún tipo de conexión. Entonces, creo que ese fue el origen de los programas comunitarios, y más adelante pues fueron complejizándose en otra área, que fue el área de programas escolares y académicos.

6 – 7. ¿En qué momento, el departamento de educación de la Galería JUMEX considera a una comunidad apta para trabajar con ella?

Creo que hoy Jumex no hace nada de trabajo comunitario (risas), creo que nada de trabajo y yo quiero mucho a los educadores de Jumex, pero creo que eso se acabó cuando en 2015 se terminó esa área, se hizo de otra manera, pero hoy en día no creo que trabajen con comunidades. Pues como se hizo en esos años es que había como una evaluación muy personal de parte de nosotros como equipo, como de tratar de entender cuáles eran los nichos de maleabilidad y de vulnerabilidad. Se trataba de... hubo una vez que tratamos de generar un programa mucho más ambicioso en Ecatepec en el que se trataron de mapear agentes, de entrar en contacto con todas aquellas personas que tenían una agencia dentro del territorio. La complicación precisamente era pues principalmente todas las negociaciones que implican, y las expectativas de la gente al nosotros ir de parte de una institución tan poderosa y con esta corporación, con este peso de nombre corporativo, pero en términos generales la manera en que tratábamos de aventar, digamos, el sondeo de una comunidad era, pues en la Galería teníamos una “oreja muy atenta” que es algo que se pudo trabajar muy bien en la Galería de Jumex, como el trato de persona por persona, no es que hubiera los 400 mil visitantes de Jeff Koons (risas), había menos visitantes y entonces lo que se hacía era trabajar como muy en directo. De repente esos visitantes llegaban y traían algún problema, alguna necesidad, algunas ganas de aventar un proyecto y entonces directamente con ellos se les iba dando un seguimiento.

Entonces, por un lado, estaba esa cosa de que la gente se acercaba y, por otro lado, estaba el caso de que nosotros nos queríamos acercar a ciertas comunidades como las escuelas, los clubes de reunión de los adultos mayores, que son poblaciones súper vulnerables que están fuera del esquema productivo del mundo y entonces ya son indeseables ¿no? Entonces la manera de hacerlo era muy orgánica, sin ningún método en específico, sino básicamente era parar la oreja en lo que llegaba y tratar como de ubicarnos en ciertas problemáticas que creíamos eran importantes.

¿Bajo qué criterios a una comunidad se considera como comunidad? Pues yo creo que una comunidad está hermanada por un problema común o por una necesidad común. A veces las hermanan más las comunidades los problemas que los gustos o las satisfacciones comunes, creo que las satisfacciones comunes pues nada más nos hacen sentir un poquito mejor, pero los problemas nos hacen sentir como angustiados, y de alguna manera a partir de un problema común y de la necesidad de resolverlo es como las comunidades van mediando sus energías, y las energías que se generan al interior de la comunidad están entretejidas por una capa que es de carácter conceptual, que es de carácter meramente ideológico: que la gente trae sus ideas, sus pensamientos. Pero hay otra capa que es más importante, que es la capa de las relaciones afectivas y los vínculos afectivos, y estos vínculos afectivos lo que logran en relación a los sujetos, y en relación al interés o el deseo de resolver un problema, es que los sujetos puedan o no puedan poner en entredicho todos sus supuestos ideológicos, conceptuales, espirituales.

Entonces una comunidad es esta forma de establecer agentes heterogéneos, me refiero en específico a las ciudades porque igual en la comunidad rural suele ser otro tipo de comunidad lo que emana, que no necesariamente todos tienen la misma identidad pero que sí tienen los mismos problemas. Y sí, pueden tener o no pueden la misma identidad eso sí es factible ¿no? Que, a la larga, pues se entienden porque hablan el mismo idioma, o hablan o pueden conectarse de alguna manera, porque pueden coincidir en ciertas interpretaciones sobre el mundo y sobre la realidad, porque como resultante pueden tener percepciones semejantes del entorno o de los problemas, y eso lo que hace es como que exista la sensación de camaradería o que florezca de cierta manera una comprensión común.

8. ¿Qué tipo de programas comunitarios de educación realizaba la Galería JUMEX, en función de qué necesidades?

Bueno, había dos formas: uno que era Programas Comunitarios, que eran estos programas para personas o para sujetos que no tenían como tal una formación artística o un interés concreto en las artes, y que no estaban escolarizados y que se formaban en grupos o que se podían formar en grupos, y pues esos programas tenían que ver con trabajar con contextos. El primero era los trabajadores de la fábrica de Jumex, entonces era una comunidad muy heterogénea de obreros, de directivos, de cualquier persona que trabajara ahí podía participar en las actividades; la otra era Comunidades Aledañas Escolares, con las que se trabaja con los directivos para hacer actividades extracurriculares que fueran llevarlos al museo o hacer un taller en fin de semana para llevarlo a las escuelas.

Teníamos en ese entonces de los adultos mayores, que era trabajar con los clubes del Distrito Federal, los clubes del INAPAM, y era traerlos a la Galería. De repente trabajamos con los de Medios Múltiples, en algún momento se hizo un trabajo con una comunidad específica sobre memoria y sobre video. Entonces, de repente, dependiendo de lo que tuviéramos a la mano con esos grupos se trataba de hacer aproximaciones cada vez más complejas. Y teníamos otro programa en la cárcel con Ricardo Caballero, era un programa para internos siquiátricos de reclusorios.

Entonces esos programas trabajaban a largo aliento, porque pues igual eso es algo que la educación sí entiende y creo que otras partes del museo no entienden, que es que el trabajo educativo es de largo plazo, no es que con un taller desactives o con un taller crees una desactivación social. Ósea, no creas nada con un taller, creas con la repetición de las actividades y con la creación de las comunidades, con eso es cómo vas trabajando en la comunidad y con la educación. Y teníamos otra área que eran los Programas Escolares, que era trabajar con grupos de educación media superior y profesionales independientes de las artes. Pues ahí lo que se hacía era trabajar con bachilleratos, con universidades, diseñar, digamos, de alguna manera con los profesores si estaban viendo algo en clase, pues que a lo mejor la exposición tuviera algún tipo de activación con los conceptos que estaban utilizando.

Trabajaba también con los becarios que tenían que hacer una especie de retribución social de su beca o de su patrocinio, y estos becarios tenían que conformar un grupo de gente que estuviera estudiando artes, entonces llegaban de repente artistas, escritores o periodistas, gente ya profesional que le interesaban las artes por alguna otra razón y pues más bien como que se formaba un grupo interesante ¿no? Y de ahí han salido grupos que yo me doy cuenta de que todavía siguen hoy en día, como los Cráter Invertido¹ o los de Primal², que alguna vez los tuvimos en talleres y que ahí como que se juntaban y hacían como su rollo. Entonces, así se formaban esos grupos que de repente se conectaban en los talleres de Jumex, y que luego por su propia cuenta andaban por el mundo engranados por los problemas o por los gustos o por los deseos o por la necesidad de hacer un proyecto. Y pues además lo clásico, que son visitas guiadas, esas cosas que los museos dan y que pues sí, de repente parece que es lo único que hacen, pero yo pongo atención en esto porque esto es lo que realmente nos llevaba más tiempo, nos llevaba más energía, nos tenía más entusiasmados, lo otro pues había que hacerlo y se hacía.

1 Cráter Invertido es un territorio imaginario que a veces se materializa en la colonia Obrera. (craterinvertido.org)

2 Primal es un estudio transdisciplinario con base en la Ciudad de México que trabaja en el desarrollo de proyectos, productos y estrategias, y en la generación de espacios de acción y reflexión dentro de los campos de la cultura visual, la arquitectura, el urbanismo o la arquitectura de marca. (manivela.mx)

9. Desde tu experiencia, ¿qué programa comunitario es el más relevante para ti y por qué?

Bueno, de los más relevantes yo creo que eran... hay una iniciativa que de hecho está bien padre que ahorita tiene que ver con una editorial que se llama Manivela³, que se llama "Asuntos del Arte"⁴. Asuntos del Arte era una iniciativa, bueno es una iniciativa que pues, por Minerva está muy padre y que se fomentó a partir de una experiencia que ella tuvo siendo voluntaria en el Museo Jumex, en un programa que teníamos que tenía que ver con trabajar con comunidades escolares de educación media, y básicamente era lo mismo que propone ese proyecto de Asunto del Arte, era trabajar con la gente que estaba en este período pues de intermitencia, entre si se convertían en ingenieros o si querían volverse críticos con el mundo, y lo que se trataba de hacer era acercarnos a los maestros para que los maestros tuvieran algún acercamiento en algún taller en alguna visita, o desarrollar con ellos algún tipo de programa pues durante una exposición, que implicara que los alumnos tuvieran un acercamiento con las artes, y que las artes evidenciaran cómo el pensamiento puede ser plástico y cómo el pensamiento plástico como que ayuda a los sujetos a entender mejor las cosas desde muchos puntos de vista, entonces de alguna manera esos proyectos pues era trabajar con profesores directamente y desarrollar con ellos programas, era uno de los programas que me parecía más relevantes, porque era incidir realmente en la educación formal desde un punto de vista informal.

El museo, sí siento que tiene una posición informal dentro de la educación, pero que no por ser informal no tiene ninguna relevancia. La educación informal sucede fuera de la escuela todo el tiempo y la escuela tiende a ser la acaparadora de la idea de la educación, pero la educación está en todos lados. Entonces de alguna forma el hacer un acercamiento informal a los profesores funcionaba como para que estos también tuvieran un poco más de flexibilidad de lo que tenían que enseñar, un poco menos de estrés, pero también que los alumnos ejecutaran otras facultades que no se ejecutan en la escuela porque no las creen importantes, y creo que ese programa se me hacía de los más relevantes, trabajar con chavos de secundaria o de prepa en establecer una guardia sobre las cosas, crear como guardias de las cosas, sujetos observadores más en ese momento que son apáticos y que están conflictuados, entonces ese programa me gustaba mucho. Trabajábamos cuando estábamos ya en el Museo, cuando estábamos en Ecatepec pues invitábamos escuelas (prepas, vocas, CEDART) y trabajábamos con los maestros.

3 Editorial dedicada a divulgar las diferentes expresiones artísticas de nuestra época, a través de publicaciones impresas y electrónicas. (edicionesmanivela.com)

4 Una serie de ensayos organizada a partir de preguntas en torno al arte. Donde Ediciones Manivela concentra diferentes elementos didácticos para acompañar el aprendizaje de las artes y su reflexión teórica. (edicionesmanivela.com/asuntos-del-arte/)

Cuando estábamos en el Museo Jumex invitábamos a las escuelas que estaban alrededor que eran prepas de gente adinerada, pero pues un poco implicaba que esa gente adinerada que vivía en una burbuja que cosas como problemáticas o de interés mucho más comunitario. Entonces, creo que era un programa muy bueno como para inocular o meter Caballos de Troya dentro de las escuelas, y que durante el tiempo que estuvimos en el Museo Jumex me entusiasmaba mucho generar ruido junto con los maestros en esos chavos que inmóviles, apáticos y que estaban en su burbuja.

10. ¿Con qué otras instancias e invitados colaboran, en general, para el desarrollo de los programas comunitarios?

Bueno pues, maestros, líderes sociales, gente que se dedica a las artes como tal, artistas jóvenes sobre todo de carreras iniciales. Trabajamos también con cosas que se tenían que hacer con una gestión, teníamos que tener buenas relaciones con alguna autoridad de algún tipo, pero digamos esa era una cosa transitoria, no es que pactáramos directamente con las autoridades, sino que llevábamos buenas relaciones para hacer el trabajo bien. Pero principalmente era con agentes en los que sintieras que había un interés afín como por el desarrollo de los sujetos, tenía que ser muy así porque a diferencia de las artes, la educación se trata de construir sujetos, no objetos, entonces teníamos que tener la certeza de que la persona que trabajara con nosotros fuera un gestor, entendiera que la construcción de los sujetos era más importante que la evidencia de una obra o la evidencia de un discurso o la evidencia de una carrera personal, eso era como lo básico.

11. Una breve aproximación histórica a los programas en contexto comunitario (Thomas Hirschhorn, Nicolas París, Oda Projessi, Raúl Cárdenas, etc.), hacen notar que la práctica artística ha tenido especial interés en este tipo de procesos colaborativos antes que la educación. ¿Qué opinas de esta relación difuminada entre la práctica artística y la práctica educativa en relación con los programas comunitarios?

Bueno, pues yo creo que, digo, creo que la práctica artística, creo que la educación sí hacía proyectos colaborativos y hay ejemplos, pero lo que no había como tal, y que eso sí viene mucho de las artes, es establecer un valor a eso. Creo que las artes lo que sí dan o lo que dieron, como pensando en el ejemplo de Nicolas París o Raúl Cárdenas, son entender que esos procesos como tal, procesos de construcción social o procesos de transformación social tenían un valor, que yo no diría que artístico o no artístico porque yo estoy un poco peleado con esa idea, pero tenían un valor que era digno de ser notado, digno de ser comentado y que sí tenía que ver con

esta cosa que sí tienen las artes que tiene que ver con el crafting de algo, que regularmente con la educación, porque a veces la educación pues no articula estos procesos como mucho más estéticos, o lo hacían como de una manera intuitiva en la educación asociada a los proyectos comunitarios y las artes, creo que existe una sistematización o una observación de los resultados como de una manera mucho más sintética.

Yo creo que sí existe una práctica educativa en la práctica artística, un acercamiento a eso, pero creo que también existe un peligro, que es lo que acabo de decir, en relación a que esas prácticas colaborativas pueden entenderse que el artista cambia de materia prima, pero que esa materia prima sigue siendo una materia susceptible a su voluntad, a ser cambiada a sus antojos, en las que el sujeto tiende o el sujeto-artista tiende a ser el coordinador de una serie de cosas y los demás tienden a ser como su mano de obra, y en ese tipo de relación de artistas con sujetos si no están mediadas por una ética que hoy en día me parece muy importante para cualquier sujeto, artista, educador, tienden a convertir a estos sujetos en sujetos de explotación. Entonces esa es la cosa que yo veo, digamos, en ciertas prácticas artísticas que van por ahí y que terminan de alguna manera, si el objetivo de estas prácticas colaborativas es, si el objetivo único y final de estas prácticas colaborativas, me refiero, es el terminar en un museo, en un libro o un proceso es un objetivo fallido creo, porque las comunidades, como bien lo entiendo y lo comprendo y lo defiendo, se articulan a largo plazo todo el tiempo, entonces estos artistas que de repente dicen con una acción desactivamos o con una acción hicimos, realmente están mintiendo y se están mintiendo ¿no?

Entonces sí existe una relación, existió un énfasis en lo público, lo comunitario, lo social pero que hoy en día, en 2019, esa relación ya no podemos dejarnos apantallar porque un artista haga algo ¿sabes? Hoy en día los educadores que son la vertiente como que está todo el día en la chinga, son los que se encargan de que esas comunidades o esos proyectos finalmente florezcan o no florezcan. Y el artista, si es que quiere, tiene que entender también eso.

12. ¿Qué pedagogías o corrientes usan en la SAPS para desarrollar sus programas de educación en contexto comunitario? ¿Hay una pedagogía para los programas comunitarios?

¿Pedagogías? Pues siempre platicábamos de Reggio Emilia. Cuando trabajábamos, Samuel nos daba libros para que leyéramos, entonces teníamos que leer como equipo de educación a Lev Vigotsky, él mismo se encargaba de formar a su propio equipo porque yo también nunca había estudiado pedagogía y obviamente, pues el top del top de Samuel y de mí, después por asociación

y comprensión por lo que implicaba, era Paulo Freire, pero también a mí me interesó mucho la obra de Iván Illich como esta idea de descolonizar al mundo y descolonizar la sociedad. Entonces, pues eran una serie, no éramos teóricos, Samuel sí era un poco más teórico y le interesaba todo esto, pero yo más bien buscaba fuentes de inspiración a los teóricos, a Piaget, a Vigotsky, a Dewey, todos ellos los tuve que leer con Samuel, y aunque no me dedique a hacer realizar reflexiones profundas sobre lo que implicaba su trabajo, sí me sirvieron para entender cómo es que eso operaba en un territorio concreto que era el museo, el público y las obras. Y pues otros educadores también artistas que de repente también inspiraban el trabajo.

13. ¿Podrías describir el modelo pedagógico que creó el departamento de educación de la Galería Jumex para desarrollar sus programas comunitarios?

Este... ¿modelo pedagógico? Sí. Pues el modelo pedagógico tiene que ver con la educación activa como tal. Tiene que ver con la mediación, la educación activa, tiene que ver con la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa, es decir: la importancia de la producción, el pensamiento y el contexto, y con la observación y eso tiene que ver mucho con la mediación, la manera que un objeto se media con un sujeto a través primero de la observación de la voluntad del sujeto de observar ese objeto, y de la ayuda del mediador para que el sujeto pueda observar el objeto, que muchas veces el sujeto no está acostumbrado a ver o no quiere ver. Entonces creo que esas eran las líneas con las que se iniciaban de una manera muy suavemente, si bien la idea de que la gente podía ir a una visita a tener una observación y una conservación lo preferente después era hacer un ejercicio de producción, porque se aprende tanto con la mente como con el cuerpo, se aprende haciendo y se aprende también por ejemplo, eso también lo teníamos mucho en ciertos proyectos, en que los proyectos por ejemplo de gráfica o de artes con los obreros, cada persona que trabajaba en Jumex tenía que desarrollar un proyecto de su interés y durante un tiempo estarlo trabajando, entonces el taller no se convertía en un taller sino en un laboratorio. Los laboratorios eran donde había herramientas disponibles, y la educación activa fue muy importante tanto en la mediación como en la propuesta triangular, fueron como las bases donde siempre caíamos, siempre tratábamos como de generar.

En el caso por ejemplo de los bigstars, cuando trabajábamos con la gente que venía de las becas y así, pues era un poco más libre para la gente que trabajaba su clase, como en una cosa pues más escolarizada, pero en los programas comunitarios que sí tratábamos de hacer como de base era eso. Eso, como pedagogías mucho más abiertas y críticas.

14. *¿Deseas agregar algo más o tienes alguna duda?*

Creo que ya hablé mucho (risas). Pues nada, pues que sí, que hoy tenemos un reto muy fuerte que es justificar por qué existe tanta obra de arte contemporáneo en los museos y que esta obra de contemporáneo no se convierta en un bien privativo, sino en un bien que de alguna manera el código que tiene esa obra como con el potencial para ser crítico, para ser deconstructivo, para reconstruir o reconstituir o devastar o lo que sea que tenga ese potencial de esa obra; ese código no se abre a menos que haya una voluntad de abrirlo y esa voluntad muchas veces no va a venir ni de los directivos, ni de los curadores, ni de los artistas sino de los educadores, entonces que sí hace falta como abrir ese código.

Fecha de entrevista: 18 de septiembre de 2019.
Nombre: Federico Martínez Montoya
Edad: 35 años
Cargo: Asistente de Educación
Departamento: Departamento de Educación
Institución: Sala de Arte Público Siqueiros, INBA
Años: 2012-2015

1. ¿Cómo conceptualizas un Museo de Arte Contemporáneo en la actualidad?

¿Un museo de arte contemporáneo en la actualidad? Ahmmm... creo que sí tendría que generar formas de pensamiento, como producir diferentes formas de pensamiento y estimularlas también. Ósea, quizá también pensar el lugar en donde está situado ese museo y desde ahí empezar a trabajar. Ósea, ¿lo piensas más desde algo abstracto y no desde un emplazamiento físico? Lo pienso como un espacio, que dependiendo del lugar donde está emplazado o en donde este situado tendría que empezar a preguntarse sobre el entorno mismo y quizá utilizar precisamente... pensar que el arte contemporáneo, que las producciones artísticas son más un pretexto para eso, más allá que el fin mismo, más allá que sean el fin.

2. ¿Qué estudios de inicio consideras que son los más adecuados para la figura profesional de educador en un museo de arte contemporáneo?

Pues yo creo que sí puede ser más una deformación de cosas que una formación. Ósea, por ejemplo, creo que alguien que estudió arte, que se encuentra produciendo arte, puede funcionar precisamente porque está muy cerca de esos procesos. Pero como que sí lo siento como una mezcla, como quizá un equipo interdisciplinario entre arte, sociología, educación, obviamente. La mezcla entre diciplinas es lo que más puede funcionar.

3. *¿Qué competencias básicas serían las óptimas que tendría que desarrollar este/a profesional?*

Creo que el acercamiento con... como estrategias para poder entender el público que está en el entorno, como estrategias de acercamiento para ese público. Y quizá más una comprensión de este público para ver cómo el arte puede aparecer en su realidad, que cómo llegar con el arte hacia ellos ¿no? Primero el público.

4. *¿Cuál es la consideración real, y la ideal, que mantiene el Departamento de Educación con respecto al museo como institución?*

¿La consideración real? Ajá. Es decir ¿tiene independencia a las líneas institucionales, respecto a las líneas curatoriales o depende de algún otro departamento? Creo que, pensando en la SAPS, sí estaba muy dependiente de las producciones que había, como que eran muy pocos los programas que eran independientes a (el departamento de educación) como que todo dependía de la línea curatorial del museo. ¿En tu opinión hay necesidad de hacer una ruptura entre un departamento y otro departamento para generar los programas? Pensando en la idea donde justo el arte no sería el fin, sino sería el pretexto para abordar una realidad por decirlo de alguna forma, entonces el departamento educativo no tendría quizá que depender completamente, por ejemplo, del curatorial. Me parece que sí estaría chido que desarrollara dinámicas que fueran independientes. ¿Crees que eso suceda en algún momento? Pues yo creo que sí. Creo que sí hay museos que más o menos lo hacen. Ósea el MUAC tiene un programa educativo independiente, el MACBA en su momento con el PEI⁵. Pero creo que ahí también tiene que ver más con una visión de un museo de arte contemporáneo que empieza también a convertirse en un museo comunitario.

5. *¿Por qué se implementan programas de educación en contexto comunitario en la SAPS? ¿Cuál es su origen?*

Pues, por ejemplo, había una, hay una plática que está bien chida que es justo de Paul Preciado⁶ en donde habla del museo. Ella, por ejemplo, piensa que esta noción de público es una noción que obedece y que viene, incluso, de un lenguaje de mercadotecnia, de números, de cuántas nuevas personas puedes acercar al museo o como de crear un público cuando en realidad el público está ahí, nada más que a veces está más como objeto que como sujeto. Eh... pero bueno,

5 El PEI es el Programa de Estudios Independientes del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. Es un dispositivo de aprendizaje cuyo objetivo fundamental es movilizar el pensamiento crítico y activar la imaginación política desde la intersección de prácticas artísticas, ciencias sociales e intervenciones político-institucionales. Para más información consultar: <https://www.macba.cat/es/pei-2019-20>

6 Es un filósofo transgénero feminista, destacado por sus aportes a la Teoría Queer y la filosofía del género.

me gustaría pensar que el enfoque de un programa educativo dentro de una comunidad tiene que ver con generar estrategias a través del arte, para que la comunidad pueda entender más como su realidad o los problemas que hay dentro de la comunidad misma. Como que eso me gustaría pensar que para eso funcionaría un programa educativo.

6 – 7. ¿En qué momento, el departamento de educación de la SAPS, considera a una comunidad apta para trabajar con ella? ¿Bajo qué criterios a una comunidad se considera como comunidad?

Creo que, por ejemplo, el término comunidad es como un fantasma, es como ese fantasma que no sabemos ni dónde está ni quién es, pero todo mundo habla de él. Entonces creo que más bien, justo, pensar que hay un momento apto para trabajar con una comunidad, también tiene que ver con una idea de formación, porque, es decir, cuando la comunidad ya tiene cierto desarrollo es el momento apto para trabajar con ellos. ¿no? Sin embargo, yo creo que, que sí puedes generar estrategias, porque al final tiene que ver con la manera en que ayudas a generar puntos de vista, ¿no? Entonces en ese sentido, como que puede haber un grupo social, para no llamarlo comunidad, y a ese grupo social puedes llegar a construir diferentes puntos de vista o diferentes formas de ver algo. Eso me parece que es clave, como que justo creo que el arte lo que genera es eso, como diferentes formas de ver.

Entonces ¿una comunidad para ti sería justo el momento en el que tú puedes detonar ciertas reflexiones o ciertos procesos para que ellos se den cuenta, o hacerlos más conscientes sobre su entorno? Una comunidad como que siempre se piensa a partir de... ¿algo estabilizado? Ajá. Justo en el momento en el que tú identificas a alguien como una comunidad como que ya lo estás dejando estático, y como que siempre la piensas a partir de las cosas que hay en común. Pero creo que también una comunidad puede pensarse a partir de los disensos o de las carencias. Entonces ¿cuál era la pregunta? ¿cuáles son tus criterios para la comunidad? Sí. Como que pueden ser diferentes. Por ejemplo, pensando la idea del Internet⁷, como la gente que iba al Internet, ellos eran una comunidad por decirlo de alguna forma, que generaban este lazo, este vínculo a partir de que ellos mismos eran como los desplazados o como los auto exiliados de otros círculos, ¿no? Como que eran los lugares... eran las personas que no entraban o que se auto exiliaban de otros espacios y llegaban a un lugar en donde tenían que encontrar la forma de estar juntos.

⁷ El extinto Internet Night Club, se encontraba ubicado sobre la calle de Doctor Mora y Colón en la Alameda Central. Este sitio era refugio de militares y casados muy curiosos por experimentar sus primeros encuentros gay. Para entrar a este club se debía pasar por una tienda de abarrotes y hasta el fondo se subían las escaleras hasta el primer piso, adornado entre luces neón y mesas redondas a ritmo de una rockola, se hacía la búsqueda por encontrar al mejor chacal y "dispararle" su caguama. Para más información consultar: <http://renatoromanov.blogspot.com/2017/03/de-lo-clandestino-al-mainstream.html?m=1>

8. *¿Qué tipo de programas comunitarios de educación realizaba la SAPS, en función de que necesidades?*

Habían de diferentes tipos. Los programas comunitarios sí eran enfocados a un público, a una comunidad en específico y eso estaba más o menos vinculado al programa expositivo. Pero lo que me parecía chido de ese programa era que justo salía del museo y en realidad no importaba tanto, como que la exposición era el pretexto y eso creo que, era el pretexto para justificar que ese programa (comunitario) existiera, pero en realidad ese programa pudo haber existido por sí solo. El resto de los programas eran como más tradicionales en el sentido como de talleres o charlas entorno a una exposición.

9. *Desde tu experiencia, ¿qué programa comunitario es el más relevante para ti y por qué?*

Pues el mío, obvio (risas). ¿Cuál fue ese? El de los débiles visuales, pero no, es que no estuve en todos. Pero estuviste en el del rap, fuiste también al de la cárcel. Si. Yo creo que todos esos programas eran chidos. Uhm... Quizá, por ejemplo, creo que el de Tepepan⁸, quizá sí estaba mucho más pensado en qué era lo que el artista⁹ podía obtener de esa comunidad. Es decir, como que le llevaban estos como stills, entonces quizá lo hacía un poco problemático en el sentido de qué era lo que le podías... qué era lo que intercambiabas con ese grupo. Eh... por ejemplo el de RAP, me parece que a pesar de que era una fórmula que ya estaba, como que un taller de rap en una comunidad vulnerable... ¿cómo obvio? Ajá, la fórmula ahí estaba. Pero en cierto sentido esa fórmula quizá funciona porque pues justo me parece que ahí el intercambio era mucho más equitativo, porque sí estabas entregando una serie de herramientas a los que tomaron el taller como para por lo menos intentar entender su entorno desde otro lugar o un punto de fuga.

8 La Sala de Arte Público Siqueiros en colaboración con la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes en Conflicto con la Ley de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario del Gobierno del Distrito Federal desarrollaron una serie de talleres dirigidos a la "Comunidad para el Desarrollo de Adolescentes" ubicado en la Colonia Guadalupe en el Municipio de Tlalpan, los cumplen penas cortas o se encuentran en espera de sentencia.

9 El artista Ricardo Caballero fue invitado por la SAPS para desarrollar la primera serie de talleres dirigidos la Comunidad para el Desarrollo de Adolescentes. Caballero planteó el taller "Tres Minutos", el cual partía de uno de los pocos stills que se encuentran resguardados por la SAPS, donde aparecen Demetrio Vallejo y Valentín Campa en su visita a David Alfaro Siqueiros durante su reclusión en Lecumberri. El taller proponía hacer una relectura, mediante dibujos, sobre las luchas políticas y sociales para mejorar las condiciones recientes de reclusión en México.

10. *¿Con qué otras instancias e invitados colaboran, en general, para el desarrollo de los programas comunitarios?*

¿Con qué otras instancias? Ajá, por ejemplo ¿el taller que diste a los débiles visuales con que otras instancias colaboraron? Pues se trabajó con Jumex. También eso me parece chido, como estos ecos que pueda haber en un taller, ósea, por ejemplo, llevar un taller a la Merced... a la Merced, a la Central de Abastos, como que también eso me parece chido en el sentido de hay un taller de escritura sucediendo en la Central de Abastos, hay un taller de escritura sucediendo en una obra en construcción o en una fábrica, como que llevar estos procesos educativos fuera del espacio del museo me parece que generan ecos también en las personas que están como espectadores. Ósea, desde incluso cómo llegar y platicar en la construcción de ¿oye, podemos entrar con una bola de gente a escribir? Como que eso en cierto sentido genera una cierta reverberación en pensar en quién autorizó el permiso (de acceso) para la obra, como pudiera llegar a preguntarse como de ¿qué chingados tendrían que hacer unos “güeyes” escribiendo aquí entre el polvo y entre los trabajadores? Pensar qué otras formas pueden ser posibles.

En ese sentido, ¿hubo retos? Lo que pasa cuando intentas desplazar procesos educativos de los espacios que le están asignados ya per se, el primer reto que me parece que es un reto chido es explicar a alguien que no tiene nada que ver con esos entornos y con el arte, explicarle qué es lo que quieres hacer ¿no? Que eso tiene que ver también con empezar a trabajar un lenguaje que no es especializado de arte contemporáneo para explicar un proceso. Entonces ese reto y, obviamente la logística que implica salir del punto de comunidad del museo y desplazarte a otros lugares ¿no? ¿Y eso también lo considerarías como un aprendizaje? Si. Yo creo que sí es un aprendizaje, porque tiene que ver con lo que decíamos en un inicio, como con la forma con la que te acercaste no sólo al público sino a... gente que en algún momento pudiera ser un posible público.

11. *Una breve aproximación histórica a los programas en contexto comunitario (Thomas Hirschhorn, Nicolas París, Oda Projessi, Raúl Cárdenas, etc.), hacen notar que la práctica artística ha tenido especial interés en este tipo de procesos colaborativos antes que la educación. ¿Qué opinas de esta relación difuminada entre la práctica artística y la práctica educativa en relación con los programas comunitarios?*

Yo creo que históricamente, también la práctica educativa ha tenido mucho que ver con los programas comunitarios. Ósea, mmm... no podría, no sabría quizá cómo decir quién ha tenido

más acercamiento o quien empezó a acercarse primero. Pero me parece que el arte se empieza a acercar a ciertas comunidades con un enfoque pedagógico a partir de que el arte empieza a preguntarse cuáles son los alcances de éste. O de qué forma puede incidir fuera de la mera representación, quizá.

12. ¿Qué pedagogías o corrientes usan en la SAPS para desarrollar sus programas de educación en contexto comunitario? ¿Hay una pedagogía para los programas comunitarios?

Pues me hace falta leer más, pero creo que sí la hay. Ósea, bueno, creo que desde el arte, y eso es algo que es positivo y negativo, creo que el artista sin un conocimiento pedagógico como tal, intenta acercarse a una comunidad a intercambiar procesos o a intercambiar conocimientos. Eso, obviamente, puede generar deficiencias porque no hay un conocimiento previo de estrategias para poder hacerlo, pero, por otro lado, puede generar nuevas formas de conocimiento, porque en cierto sentido, como te acercas desde una intención mucho más, quizá ingenua y desde el no saber, eso puede generar otras estrategias ¿no? Aunque creo que lo que sí hay que estar como conscientes cuando trabajas con una comunidad pues es precisamente, ósea, al final creo que esta cosa como de estos procesos pedagógicos quizá, tienen que ver con un intercambio de experiencias.

Entonces para poder generar ese intercambio de experiencias, habría que estar muy consciente de cuál es la posición de cada uno de los actores y desde dónde están hablando cada uno de ellos. Porque si no, no porque tenga que ser un intercambio horizontal, sino simplemente para estar consciente desde dónde se hace. Cuando tú haces referencia a “estrategias”, ¿te refieres como a este intercambio de conocimiento? Pues como a estrategias para que sucedan estos posibles intercambios. Ósea, en cómo hacer para que justo se construya este espacio que, en este caso, sería como el museo, y me refiero a que el museo puede ser un espacio o debería ser un espacio para estos intercambios. Entonces una estrategia pudiera ser cómo generas un espacio para que estos intercambios sucedan ¿no?

13. ¿Podrías describir el modelo pedagógico que crea el departamento de educación del MUAC para desarrollar sus programas comunitarios?

Yo creo que no lo pudo desarrollar porque, ósea, como que el gran problema de muchos de los programas comunitarios tiene que ver con el tiempo y con los recursos. Entonces me parece que, para generar un modelo, un modelo pedagógico, necesitas estar trabajando un buen tiempo con

esa comunidad, entendiéndola, entonces como que la SAPS pues más bien hacía acercamientos muy contingentes.

14. *¿Deseas agregar algo más o tienes alguna duda?*

Este no, muchas gracias (risas). Pues no sé, tu dime ¿quieres preguntar algo más?

Fecha de la entrevista: 30 de agosto de 2019.

Nombre: Miriam Barrón

Edad: 43

Grado escolar: Maestría en Teoría Crítica

Cargo: Encargada de Museología Crítica

Departamento: Programa Pedagógico

Institución: Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM

Años: 2004-presente

1. ¿Cómo conceptualizas un Museo de Arte Contemporáneo en la actualidad?

Bueno, de entrada, no lo pienso como un espacio físico, creo que va un poquito más allá, como en el ámbito de las ideas. Creo que tiene que ser expandido. Pienso también que no se centra en los objetos, que pueden ser esos detonadores para procesos y para construir no solo desde lo individual sino desde lo colectivo, que también potencia estos procesos. El arte, por lo menos para mí, no solo son los fines sino lo que puede potenciar, muchas otras cosas.

2. ¿Qué estudios de inicio consideras que son los más adecuados para la figura profesional de educador en un museo de arte contemporáneo?

Híjole, yo creo que eso no tiene que ver con una profesionalización, porque creo que, de entrada, fíjate que a mí hasta me causa ruido la palabra de educador en museo. Pero si, ósea, creo que la gente que yo he conocido de museos, si bien su formación o deformación, podría decir, viene de un ámbito pues más desde lo social. Por ejemplo, hablemos del que estudió pedagogía, el que estudió sociología o el que estudió sicología y que por alguna razón llegaron a estar ahí. Porque también esa es una constante ¿no?, como que de repente la gente cae en esos lugares por algunas circunstancias, no es porque tu... bueno, a la mejor (.sic) tú cuándo ya tienes un trabajo previo sí buscas un espacio así, pero cuando inicias de la nada y te vas construyendo como en el camino, ósea, tu formación a veces no es la ideal para estar ahí.

Entonces por eso creo que se suma, es como la suma de experiencias, pero si lo viésemos como una cosa de: ¡Ah, mañana vamos a abrir una carrera para que existan los educadores en museos! Pues, creo que tendrá que ver más con cosas no tanto de la educación sino de la forma de vida y convivencia, porque tiene que ver mucho con eso: con la empatía, con el reconocimiento de los otros, con el saber que vives en una sociedad en donde te construyes en colectivo, como todas esas cosas, porque creo que esas son las bases para poder trabajar.

3. ¿Qué competencias básicas serían las óptimas que tendría que desarrollar este/a profesional?

A veces tendrás mucho conocimiento en cuanto a ciertas metodologías de trabajo, de cómo evaluar saberes, pero, cómo eso se relaciona con el trabajar con personas. Creo que esa es la parte más difícil y que nunca nos enseñan en la escuela. Cómo llegas con un grupo de personas que jamás has visto y de repente les vas a hablar de un tema que además se les hace complicado porque ya hay una etiqueta del arte que es elitista. Entonces, pues sí, como que ese proceso empático es bien importante de entender.

4. ¿Cuál es la consideración real, y la ideal, que mantiene el Departamento de Educación con respecto al museo como institución?

Consideración, ¿a qué te refieres? Aja, es decir ¿el departamento de educación tiene un fee propio, es un departamento independiente o dependiente de algunas otras áreas, tiene su propia línea educativa, su propio régimen o depende de curaduría? Es en dos vías, porque tiene dos años o sino tres, que ya existe una subdirección de programas públicos. Eso también hizo la diferencia a estar bajo alguna otra subdirección, y entonces ahí están tres áreas que están en constante comunicación con el público que es: el programa pedagógico; index MUAC, que es toda la programación del auditorio y; campus expandido, que es la parte académica del museo. Entonces, también eso le dio un poco de independencia en el sentido de tener un rango de autoridad igual que las otras subdirecciones. Y también genera, ósea sí va en línea con las metas y la misión y visión del museo, pero también genera sus propias líneas de trabajo y sus propios equipos de trabajo y cada uno debe de llegar. No es lo mismo trabajar en salas como vigilante, como estar en una comunidad en Santo Domingo como tallerista. En ese sentido, ¿ustedes tienen un presupuesto ya determinado anualmente o es una cosa contingente que va sucediendo? No, sí tenemos un presupuesto.

5. *¿Por qué se implementan programas de educación en contexto comunitario en el MUAC?
¿Cuál es su origen?*

Bueno, la verdad al principio fue una cosa un poco, bueno, no sé si azarosa. Ósea, todavía no sé definir cómo es esto. Porque pues llega un momento en el que me dicen: pues te vas a hacer cargo de trabajar con esta comunidad y... pues no existía un plan de trabajo, era solo como pues, vamos a trabajar con ellos. Yo no fui la primera persona que empezó a hacer cosas con Santo Domingo, sino que fue Ignacio Plá¹⁰, que estaba antes igual encargado de públicos y comunidades que se llamaba esa jefatura y, ellos ya habían tenido algunos acercamientos como de algunos talleres, algunas presentaciones, pero no existía como tal un plan de trabajo. Había bocetos, pero en realidad no había ya algo establecido a trabajar, entonces, pues sí fue una cosa, un reto bastante fuerte. Yo ya había trabajado en comunidad a partir del MUAC en Tu Casa, como en grupos muy específicos, en un espacio privado, pero de repente ya trabajar en un espacio público en donde el contexto es totalmente diferente, pues sí fue un gran reto. Pues empecé a investigar más bien sobre qué otras opciones existían en museos en México y pues lamentablemente no hay mucho trabajo en comunidades.

Sí hay en el sentido de que, pues está el camioncito¹¹ que lleva las réplicas de las piezas, pues que de repente van a los reclusorios y dan talleres, pero como que haya un seguimiento o un programa que realmente esté pensado en trabajos a largo plazo con la comunidad no existen. Entonces me puse en contacto con Lucinda Jiménez, que la verdad, creo que yo podría decir que mucho de lo que hago a partir de esa plática que tuve con ella porque compartió muchas de las cosas que ella hizo en la Guerrero y pues también cómo fueron sus inicios ahí, sus tropiezos, como los tips de: mira, mejor trabájalo así, mejor ármalo acá, mejor haz esto, u observa esto otro, no los nombres así.

Ósea, como que la verdad me sirvió muchísimo eso. Y empezar a expandir también ese rango de investigación no solamente a los museos, y entonces empecé a investigar colectivos y empecé investigar instituciones independientes que sí trabajan con comunidades a través del arte. Entonces ahí entendí que nosotros tendríamos que hacer algo similar que, si bien el museo está enfocado al arte contemporáneo y algunas de las prácticas educativas tienen que ver con estos objetos o ejercicios artísticos, pues en mi caso iba a utilizar el arte solamente como un medio, no como un

10 El etnólogo Ignacio Plá fue el curador encargado del área de Proyectos Públicos y Comunidades, y quién dio inicio a los primeros acercamientos al Pedregal de Santo Domingo.

11 El Museo Tamayo Arte Contemporáneo implementa el proyecto Museo Móvil, el cual sustituyó a Jugando con Tamayo. Éste consiste en dos autobuses equipados con diversos recursos tecnológicos y materiales que visitarán escuelas y lugares públicos de la ciudad y el área metropolitana, con un equipo de jóvenes educadores, diseñadores y artistas que impartirán talleres basados en la ciencia, la tecnología y el arte.

fin. Como las estrategias del arte para... como empezar a visualizar y a estructurar un área que no tenía que funcionar de la misma manera que el museo, en el sentido de que no era nuestro territorio, y pensar el territorio no solamente como esta cosa geográfica sino también como con estas identidades, con estos afectos, con estas relaciones interpersonales, con estas conexiones que te hacen pensar que es un espacio habitable. Entonces sí, pues todo un año nos dedicamos solamente a hacer diagnóstico del espacio. Hacíamos actividades, talleres o mapeos, pero todos estaban enfocados a obtener información sobre la comunidad y pues que..., pues sí, a lo mejor la gente nos decía: ¡hay sí vamos al taller de grabado, vamos al taller de video, vamos al taller de no sé qué! Y estaban pensando como en esa idea de arte desde el aprender una técnica, pero pues nosotros en ese momento estábamos haciendo diagnóstico, todavía no generábamos líneas de trabajo sino nada más reconocimiento de la comunidad.

Ahorita mencionabas que no pensabas a la comunidad a partir de una situación geográfica, pero entonces, preguntas 6 y 7. ¿En qué momento, el departamento de educación del MUAC, considera a una comunidad apta para trabajar con ella?

Pues es que somos comunidad no solo por el espacio geográfico, podemos pertenecer a comunidad sin saberlo. Es decir, todos los que tienen tarjeta de crédito Banamex, esa es una comunidad, todos los que les gusta el color azul. Comunidad se refiere como a grupos de personas que tienen similitudes, entonces, puede ser sí, desde el espacio geográfico, pero a la mejor (.sic) puede ser una comunidad virtual que a todos les guste ver Game of Thrones, esa fue una comunidad y que jamás se han visto. Por eso sí hay que pensarlo más en una idea expandida. Es que también lo que sucede mucho, y yo he visto algunos casos que casi siempre piensan los programas comunitarios como esta cuestión paliativa, de vamos a llevarles estas cosas porque de alguna manera no tienen suficiente contexto, suficientes habilidades y procurar vías de recreación.

Pues sí, precisamente partiendo de ese postulado sabíamos qué era lo que no queríamos hacer. No íbamos a llegar con esta idea paternalista de nosotros les vamos a dar y nosotros somos los que sabemos. Más bien creo que llegamos de una manera más humilde, de reconocer primero, de entender cómo estaba funcionando, de crear una relación afectiva. Ya tenemos tres años de trabajar ahí, la gente del comedor nos conoce, los directivos, los niños en la calle, los vecinos. Entonces, más bien, creo que es ir un poco más allá. Por eso hace rato decía, había que pensar un poco distinta la institución porque es un contexto diferente que la gente venga acá, que decida venir al museo, estar aquí, tomar actividades, a que tú llegues a otro lugar, donde no eres de ese lugar, entonces sí hay que entender que llegas como el invasor, y lo más chistoso es que es una

colonia que se construye de la invasión. Además, entendí la invasión de una manera más linda con ellos, por así decirlo, porque, aunque se nombra que ellos hicieron la invasión, pues al final era usar ese espacio que estaba libre y que ellos podían ocupar. De hecho, su aniversario es este fin de semana. Sí, celebran la invasión.

¿En qué año se funda? ¿cómo en los 70? En el 71. ¿Y van a hacer fiesta? Sí, pachanga desde mañana sábado. Mañana empieza, cierran la calle y hay presentaciones de libros, danzas folclóricas, talleres, venta de comida. Porque además es una mezcla de muchas culturas. Por ejemplo, el domingo, que es el que más me acuerdo porque voy a ir, van a estar por ejemplo lo que sería la gente que viene de Oaxaca, la Guelaguetza, van a estar vendiendo tlayudas y nieve y bueno, también están, se me olvidó como se llaman estos que bailan con la máscara, ¿los chinelos? los chinelos también. Entonces es la mezcla, convocan a barrios, pues, aunque no los ven como barrios sino como sub-barrios, ósea, barrios dentro del barrio con diferentes culturas que hay.

8. ¿Qué tipo de programas comunitarios de educación realiza el MUAC, en función de qué necesidades? Porque está viendo que habían hecho uno creo que, de jardín, de jardines verdes con David Miranda. Ósea, ¿van como por esta línea urbana, social, artística, una mezcla de todo de acuerdo con las necesidades de la colonia?

Pues mira, ese de Tótem ni siquiera se hizo en Santo Domingo, se hizo aquí en el MUAC y fue un convenio con la facultad de Arquitectura y con el Jardín Botánico, que hablaba específicamente sobre las plantas que están en peligro de extinción y generar estas nuevas como bases o formas de presentarlas, pero ese no se trabajó en Santo Domingo.

Pero, por ejemplo, nosotros utilizamos muchas técnicas tradicionales como primeros acercamientos, por ejemplo: la gráfica, el dibujo o combinaciones como el cómic, o de repente pueden llamarse talleres de arte y pues lo que ven ahí puede ser performance, multimedia. Bueno, más bien ya que vas trabajando con ellos vas hablando de sus términos. Pero bueno, todos van enfocados a... Después de este diagnóstico generamos líneas de investigación porque al final estamos experimentando, ósea, cómo es que nuestras estrategias desde el arte contemporáneo pues nos están ayudando a modificar algunas situaciones dentro del contexto. Entonces, por ejemplo, de los primeros ejercicios que hicimos con la Fundación Alumnos¹², fue un taller de audiovisual y entonces tenía que ver con enseñarles desde el uso de la cámara, a tomar fotos, hacer stop motion, diferentes estrategias de reproducción de imagen o conexiones con películas.

12 Fundación Alumnos 47 fue una organización civil sin ánimo de lucro asentada en la CDMX, que congregó y

La mayoría de nuestros talleres tiene una técnica como de base, pero siempre se complementan de varias cosas como del cine, la música, porque al final nos dimos cuenta de que los chicos no salen. Ósea, es difícil, a menos que la escuela esté lejos del barrio, entonces no salen de ahí, entonces pues también es un poco ampliar esos conocimientos que ellos pueden tener de otras cosas, que no solo sea lo que conocen del lugar. Y también hay ciertos objetivos como intencionados sobre pensar desde el territorio, desde la memoria, que esas son las líneas de investigación: territorio, memoria, cuerpo y género, que es el que este año se agregó y ahora con el curso de verano estamos agregando uno más que es el de lenguas originarias. Y cada uno lo pensamos como laboratorio, pues al final estamos explorando, utilizando esas estrategias del arte para modificar cosas ahí y que pueden ser desde crear pequeños grupos de trabajo que después continúen trabajando solos, o que ya haya una decisión por alguna carrera en el caso de los niños. Por ejemplo, este curso de verano que hablamos de lenguas originarias, porque ahí en Santo Domingo se hablan todavía algunas lenguas, y lo que nosotros queríamos presentar en el curso era visibilizar que existían y además que no tendría que haber una negación de ellas, porque muchas ocasiones sucede que dejan de hablarlas porque les da pena. El curso iba más bien enfocado a resaltar que era bueno saberlas y aprenderlas, y quererlas seguir hablando.

9. Desde tu experiencia, ¿qué programa comunitario es el más relevante para ti y por qué?

Híjole, es que ahora que ya me he dedicado a investigar eso hay muchos proyectos que me gustan muchísimo, y que cada uno tiene sus particularidades y su forma de relacionarse con eso que está afuera. Uno de los que podría mencionar y que siempre estoy cacareando, no sé si conozcas a Platohedro¹³, son unos colombianos que están en Medellín. Que de hecho ese fue el primer colectivo que yo visité, y los conocí por un chico del Parque Explora y me dijo: te va interesar esto porque ellos trabajan en la comunidad en el Barrio de Buenos Aires, y entonces fui a visitarlos a la casa donde están ellos y me platicaron como de primera fuente cómo había sido su experiencia de repente de llegar al barrio, como ellos artistas, como de guerrilleros porque algunos fueron, como artistas que querían cambiar cosas del barrio porque era un barrio muy violento, porque existían muchas drogas y “n” problemas como aquí.

De repente caen en esta cuenta que no puedes llegar a decir vamos a hacer esto o ustedes

atendió comunidades de aprendizaje, debate y reflexión en torno a prácticas artísticas contemporáneas. Para más información consultar: pac.org.mx/personas/fundación-alumnos-47

13 La Corporación Platohedro es una entidad sin ánimo de lucro que funciona como una plataforma creativa colaborativa con sede en Medellín, Colombia. Desde el 2004 se dedica a la creación y experimentación artística, la investigación permanente de la cultura libre y la auto-formación (platohedro.org).

necesitan esto y también cómo su trabajo desde ellos, iniciaron con los niños con actividades artísticas y después se metieron con los huertos, y empezaron a recuperar varios espacios del barrio haciendo huertos colaborativos en donde los niños iniciaban haciendo el huerto y luego los papás se involucraban y le daban seguimiento, y ya se volvían parques, y sobre todo pues ellos hablan desde la cultura maker, desde el autonomismo, sobre todo que busquen sus propios conocimientos, que ellos identifiquen qué les interesa, que busquen ese conocimiento solos y eso es mucho de lo que trabajamos en Santo Domingo. Entonces ellos fueron los que me encantan como trabajan, los diferentes modelos, las posturas que tienen, es un proyecto que se me hace súper interesante.

Luego conocí otro proyecto que se llama La Agencia¹⁴, que ese está más en el ámbito educativo artístico, en el caso de ellos lo que me agrada es cómo problematizan los temas que están abordando y entonces hacen seminarios, ellos tienen la Escuela de Garage y problematizan un tema y su salida son libros, ósea, ellos al final editan libros, pero no es que narren la experiencia, sino más bien hacen textos críticos, no tanto académicos, pero que si abordan la experiencia que se vivió en lo que hayan hecho. Aquí en México, pues me ha tocado, regresando a este punto de que los museos... siento que no me veo identificada con ellos, pienso más bien en colectivos. En Puebla está la Calle 15, que es un colectivo de dos personas que trabajan igual sobre arte-educación. Pues es que voy a seguir pensando más en colectivos que en museos. Bueno, Casa Gallina¹⁵ trabaja mucho en esta cosa de la Santa María. A la mejor ahí te podría decir que yo solo los conozco por presentaciones, y eso que conocí a Josefa (Ortega) de primera mano, pero que yo haya ido a la Casa, yo no he ido a la Casa. Ósea, sí conozco el proyecto, pero yo no la he visitado.

Y aquí entonces en el MUAC, ¿cuál es tu proyecto, tu bebé? Pues es que todos son mis bebés. No bueno, sí, pero supongo que alguno por características, por afinidad, por intereses, te ha de haber llegado a satisfacer más. Es que es como cuando eres madre de muchos hijos, no puedes decir que uno es el consentido. Ósea, cada uno tiene su propio ser, ósea, MUAC en Tu Casa pues ya tiene ocho años, ha cambiado muchísimo, lo he visto crecer, pero las jornadas de desintoxicación partieron de un interés de las prácticas pésimas pedagógicas en la escuela de la FAD, y entonces a partir de eso vamos a problematizar qué está pasando en las escuelas de arte y entonces así surgen las jornadas de desintoxicación, pero también Pedagogías Empáticas como desde hablar de arte, educación y acción social, y Tejiendo Santo Domingo. Creo que cada uno tiene una cosa

14 La Agencia es un proyecto de arte realizado de forma colectiva que inició en junio del 2010 en el barrio de Chapinero. Como proyecto apunta a generar un espacio de experimentación y creación en el campo cultural de una forma informal. En este espacio puede pasar de todo pero no de cualquier manera. (laagencia.nte).

15 Casa Gallina es un proyecto cultural transdisciplinario cuyo programa se enfoca en aprendizajes y acciones sobre cultura, comunidad y medio ambiente. El proyecto se ubica en la colonia Santa María la Ribera. (casagallina.org.mx)

muy particular que como te decía al principio, como parte de un interés mío, entonces todos tienen algo que me interesa, no es que diga: ¡ay!, este lo quiero más que este, sino más bien es que además todo me apasiona. Entonces tengo a lo mejor cinco proyectos, pero esos proyectos son los que me interesa hacer y estoy buscándole siempre cómo poder mantenerlos activos.

11. Una breve aproximación histórica a los programas en contexto comunitario (Thomas Hirschhorn, Nicolas París, Oda Projessi, Raúl Cárdenas, etc.), hacen notar que la práctica artística ha tenido especial interés en este tipo de procesos colaborativos antes que la educación. ¿Qué opinas de esta relación difuminada entre la práctica artística y la práctica educativa en relación con los programas comunitarios?

Mira, yo no siento que tengan una diferencia. Yo pienso que la educación y el arte son lo mismo, me refiero, son procesos que a veces se van mezclando. Y si, yo no le veo... no creo que sea uno y el otro. Además, uno se nutre del otro, los dos. Porque al final, el hecho de que nosotros utilicemos los procesos artísticos para llegar a ciertos resultados sucede el aprendizaje para nosotros y para ellos. Está implícito, no es que diga: ¡Ah!, no, sólo vamos a hacer arte, no vamos a aprender, o que solo digamos: vamos a aprender esta cosa porque estamos utilizando el arte”.

12. ¿Qué pedagogías o corrientes usan en el MUAC para desarrollar sus programas de educación en contexto comunitario?

Híjole, pues yo ya soy una mezcla de un “chingo”. Pues en realidad de repente... te voy a hacer un antecedente histórico chiquito, rapidito. Yo empecé en el MUNAL utilizando la filosofía Reggio Emilia, ahí aprendí sobre mediación con Piaget, con psicólogos y sociólogos como Vygotsky, Gardner, Gadamer con la hermenéutica. En realidad, como que todo mi aprendizaje entorno a las corrientes pedagógicas y de mediación han sido muy autodidácticas, solo las primeras, tanto Reggio Emilia y una versión hacia la mediación sobre Vigotsky y Piaget y generaron una estructura de pregunta, desde la pregunta abierta, la pregunta que detona. Entonces ese fue el primer acercamiento con la mediación y con los aprendizajes dentro de un marco museal. Y que sí fue capacitación y que fue hacerlo... trabajé en el “Espacio Más Allá de tus Ojos” con Ricardo¹⁶, experimentamos por ejemplo el que hiciera mediación y fuera tallerista al mismo tiempo, porque ellos tenían mediadores que eran pedagogos o psicólogos que hacían la mediación con los niños, y luego estaban los talleristas que eran artistas y que todos los bocetos los hacían en la parte más práctica.

Pero desde ahí fue que empezar a notar que no había una diferencia, porque por ejemplo, cuando

¹⁶ Ricardo Rubiales es museógrafo y educador, con maestría en neuropsicología y aprendizaje, además es investigador

llegaban a mí con los chavitos con su boceto “sí, pero yo ya me perdí toda la información, todo lo que hablaron, todo lo que dijeron” y entonces Ricardo, también en ese momento, me dio la oportunidad de hacer mediación cuando yo en mi vida había hecho, pero pues aprendí a hacerlo y era increíble, de repente estar con los chavitos y armar el tema y empezar a hacer los bocetos. Porque también tienes este otro bagaje de entender que vas a construir algo, que cuando tú estás en el pensamiento solamente, pues sí, ¡Ah! sí, vamos a hacer un texto! al final lo que va a quedar es un boceto. Pero hasta eso, no quiero demeritar el trabajo de nadie, pero hasta eso, el hacer un boceto sí implica que tú digas “esto va a ser de color tal y va a tener esta textura, va a tener este tamaño”, porque estás ya conceptualizando una cosa que después se va a volver “realidad” en un objeto, en una pintura, en lo que sea. Entonces todos esos procesos de cuando llegabas con los talleristas con la hojita pues no. Entonces, había cosas increíbles y había niños que regresaban. Sucedió cada fin de semana, me acuerdo de un niño que regresó tres veces porque estábamos haciendo un sarcófago, pero el niño se tardó tres sesiones en hacerlo y regresó los tres sábados porque él quería meter uno de sus MaxSteel, me acuerdo; pero bueno, todo el sarcófago tenía que ver con iconografías que él había trabajado a partir de lo que él era; que le gustaba la natación, que le gustaba no sé qué.

Entonces hablábamos de símbolos, del lenguaje y era construir desde el objeto artístico un conocimiento del mundo y de quién es él. Y pues así empecé. Luego me empecé a clavar más en ir investigando, pues la curiosidad es la que siempre me ha llevado a buscar otros formatos, ya después conocí más como por ejemplo el de... ¡Ay! ¿Cómo se llama esta mujer gringa que hace igual un montón de preguntas? Híjole, además soy muy mala para los nombres. Pero en el del Caballo Azul, así se llama su libro, el Jinete Azul, y bueno, su metodología se basa en preguntas. De hecho, tú para planear tienes que partir de una pregunta. ¿No era la de la Colección Frick? No. Es que también la Colección Cisneros¹⁷ generó unos materiales que mezclan la pedagogía crítica, filosofía para niños, y pues sí, los fui aprendiendo y ahora soy un híbrido de todos. No te puedo decir ¡Ah!, solo uso esta, porque estaría mintiendo.

13. ¿Podrías describir el modelo pedagógico que crea el departamento de educación del MUAC para desarrollar sus programas comunitarios?

Pues, fíjate que es un trabajo también colaborativo. Tengo un grupo de servicio social que, aunque

de las pedagogías contemporáneas. Fue jefe de los Programas de Interpretación en el Museo Nacional de Arte (2001-2004) y desarrolló el Proyecto Educativo del MUAC (2004-2008) en colaboración con el Project Zero de la Escuela de Educación de Harvard, Karen Cordero y Berta MacGregor.

17 La Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC), es una organización privada de arte latinoamericano con sede en Venezuela y Nueva York. (coleccioncisneros.org)

sea mi servicio social, trabajamos de una forma muy horizontal. Sabemos que tenemos estas líneas de investigación, que tenemos un diagnóstico que ya nos arrojó varios temas o identificamos varias cosas y también, la idea es siempre ver qué les interesa trabajar. Sí alguno le gusta trabajar más con el cuerpo entonces podemos abordar un tema de identidad y entonces podría entrar en territorio o podría entrar en memoria, entonces empezamos a visualizar qué cosas les interesa y sobre eso vamos observando hacia dónde dirigirnos. Porque también tiene que ser algo que te interese, que te guste y que quieras hacer, porque al final lo vas a hacer.

¿Tú consideras que hay una diferencia en los términos de participación y colaboración o es lo mismo?

No, no es lo mismo. Ósea, es que participar puede ser que yo te invite a participar, no que seas un participante activo, y colaborar es en el entendido de que tiene que ser más horizontal, que todos vamos a hacer algo. Y está el otro que es colectivo. ¿Y el colectivo como lo describirías? También se supone que ser una forma más horizontal, pero es como el pensar en equipos o grupos de trabajo, en grupos de trabajo no existen jerarquías, pero en equipos de trabajo sí, siempre hay un líder. Entonces un poco podríamos decir que así son las diferencias también entre colaborativo, colectivo y comunidad. Es que también hay como cierta, bueno no sé, es lo que yo he percibido, cierta confusión en esos términos que muchos de los museos dicen: yo trabajo colaborativamente con tal comunidad, pero al final ellos diseñan todo el programa y es como tú dices, nada más los invitan a participar de ese programa que ya está preestablecido, nunca se preguntaron los intereses de la comunidad. Como que nada más llegan, se insertan lo desarrollan y ya. En cambio, la colaboración creo que sí tiene un poquito más de vínculo.

Es un trabajo de ida y vuelta, hay una cosa que yo procuro que suceda es que, así como haces una investigación a partir de una pregunta de una cosa que te interesa, también tienes que dejar algo en la comunidad, un saber. Tú les vas a compartir algo de lo que tú sabes y también vas a investigar algo de lo que ellos saben.

Y cuando trabajas con la comunidad, ¿cómo son esas redes de colaboración, hay diseminaciones o nada más se queda el programa y ya no se mueve? Pues estamos trabajando en un espacio muy específico. Estamos en el Centro de Artes y Oficios, entonces en realidad lo que hacemos es convocar a la comunidad ahí. A partir de eso es que sale otro proyecto, que es trabajar en escuelas porque una mamá le interesó lo que hacíamos y nos dijo que fuéramos a la escuela para que hiciéramos actividades en la escuela de su hijo, y desde ahí estamos trabajando prevención

en adicciones, pero eso está en proceso. Sería como nuestro pinino o piloto de ver cómo funciona fuera de nuestro espacio de confort que es la escuela.

¿Y cuáles han sido las dificultades que has encontrado? Pues todas. De entrada, pues desde ser un externo, de ser un extraño ahí. Después poder ganarme la confianza. También que de repente, digo a mí nunca me han cuestionado nada y espero que no lo hagan aquí (en el MUAC) de porqué mis números son tan bajos. Yo manejo grupos de cinco personas, hay veces que de dos personas en el taller y eso para mí es que ya la hicimos, entonces sí, yo manejo números muy pequeños, pero los procesos y los resultados son más largos.

Y en ese sentido ¿cuáles han sido los aprendizajes que te ha dejado? ¡Ay!, pues un chorro. De entrada, me he reconocido yo, como muchas cosas que yo había dejado de lado, porque el barrio se parece mucho a donde yo vivía con mis papás, entonces también como que de repente decir: sí me acuerdo de que me tocaban los sonideros en la noche, o también me acuerdo cuando salíamos a jugar a la calle. Por ejemplo, acá en los últimos años se ha perdido eso, los niños ya no salen a jugar en la calle, ósea, tiene que ver con un tema de violencia, pero también tiene que ver con que se volvió más de tránsito de carros y no hay un espacio dónde jugar.

Como que de repente me empecé a identificar también con el barrio y pues aprender desde cómo trabajar con ellos, cómo tratarlos, cómo hablar porque de repente, digo yo me controlo en el uso de vocabulario de palabras difíciles, pero sí, ahora hacerlo más consciente. Si voy a utilizar un término que no comprenden pues preguntar y entonces como decir: ¡Ah!, bueno, me refiero con esto. Algo que creo que ha potenciado también son estas otras habilidades de observación, de análisis, como todo el tiempo estar, pues como que tienes cachar las cosas, la gente de repente te está hablando y te está diciendo algo: sí no sé qué... y entonces tú tienes que relacionar esto con esto, eso tiene que ver con ese problema, entonces como que también te mantiene muy alerta.

14. *¿Deseas agregar algo más o tienes alguna duda?*

Pues no (risas).

